



UNIVERSIDAD DE BURGOS

PROGRAMA DE DOCTORADO: "EDUCACIÓN:
PERSPECTIVAS HISTÓRICAS, POLÍTICAS,
CURRICULARES Y DE GESTIÓN"

Facultad de Educación
Departamento de Didácticas Específicas
Área de Didáctica de Expresión Corporal

CARACTERIZACIÓN DE LOS ASPECTOS METODOLÓGICOS EMPLEADOS EN LA
MATERIA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN CENTROS PÚBLICOS DE SECUNDARIA CON
SECCIÓN BILINGÜE EN INGLÉS DE CASTILLA Y LEÓN

Tesis presentada para optar al grado de Doctor con mención
internacional por la Universidad de Burgos.

Dr. David Hortigüela Alcalá
Dr. Ángel Pérez Pueyo

Alejandra Hernando Garijo
Burgos, 2015

INFORME DE LOS DIRECTORES DE LA TESIS
(Art. 16.1 Resolución de 6 de marzo de 2013)

Los Doctores D. DAVID HORTIGÜELA ALCALÁ y D. ÁNGEL PÉREZ PUEYO como directores de la Tesis Doctoral titulada “Caracterización de los aspectos metodológicos empleados en la materia de Educación Física en centros públicos de secundaria con sección bilingüe en inglés de Castilla y León” realizada por ALEJANDRA HERNANDO GARIJO dentro del Programa de Doctorado de “Educación: perspectivas históricas, políticas, curriculares y de gestión” de la Universidad de Burgos, informan favorablemente del depósito de la misma dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

Lo que firmamos, para dar cumplimiento al art. 16.1 del Reglamento de Doctorado de la Universidad de Burgos (Resolución del 6 de Marzo de 2013 de la Secretaría General de la Universidad de Burgos, por la que se ordena la publicación del Reglamento de Doctorado de la Universidad de Burgos; BOCyL 18/03/2013).

En Burgos a 28 de Octubre de 2015.

David Hortigüela Alcalá

Ángel Pérez Pueyo

Dedicatoria

A David, mi compañero, mi apoyo, mi amor.

Gracias a ti. "Te amo mucho".

A mis padres y mis hermanos, por ser todo para mí.

Agradecimientos

Me gustaría agradecer y expresar a algunas personas lo que han supuesto para mí durante este camino, muchas veces arduo y perceptiblemente interminable. Unas porque han colaborado de forma directa en la realización de esta tesis, otras porque indirectamente han ayudado a que esto sea posible, contribuyendo a que cada día haya crecido personal y profesionalmente.

A mis directores David Hortigüela Alcalá y Ángel Pérez Pueyo

David, gracias por tu ayuda sin cesar en todas y cada una de las partes de la tesis y de la “no tesis”. Gracias por la dedicación, esfuerzo, paciencia, tiempo... tu tiempo... Por confiar ciegamente en mí y en que esto podía ser posible.

Ángel, mi gran referente profesional, mi ejemplo a seguir. Gracias por acompañarme en mi camino formativo y profesional. Por tu ayuda, tu entera disponibilidad y tu incondicional apoyo en mis decisiones sobre la tesis.

A Marisa Aragüés

Gracias por tu disposición y por tus ánimos para que presentara la tesis en la Universidad de Burgos.

A mi familia “tica”

Jessenia y Alejandro, por convertir mi estancia en Costa Rica en una experiencia realmente enriquecedora. Encontrarles ha sido un regalo que espero y deseo conservar. A Je por sus buenos consejos profesionales. A Ale por su buen talante y disposición a ayudarme. A los dos por su hospitalidad y cariño entregado.

A mis amigas

Laura, mi mejor amiga. Gracias por estar ahí, entenderme, apoyarme y complementarte conmigo como nadie.

Sana y Cova, por aceptarme y quererme como soy. Por los valores que de ellas he aprendido y porque pese a la distancia, siempre las tengo cuando las necesito.

Bea Molina, Almu e Iñaki, por escucharme y mostrarme una perspectiva positiva de la vida.

Sheila, Cris, María, Raquel, Amalia y Mely, mis amigas de siempre de Soria, porque me acompañan desde hace mucho y durante este tiempo me han regalado infinitos buenos momentos.

A Mari y Juanjo

Por todo el cariño que de ellos he recibido durante este tiempo y más, por tratarme como a “una hija”.

A mi madre

Porque la admiro, quiero aprender todo de ella y es mi modelo a seguir...porque tiene las palabras justas en cada situación y siempre están cargadas de optimismo y positivismo.

A mi padre

Porque también le admiro y le siento como “mi otro yo”, gracias por todo lo que me enseñas cada día porque de ti aprendí que con trabajo, sacrificio y perseverancia, todo es posible.

A mis hermanos

Jorge, por su infinita generosidad y por enseñarme que tomarse la vida de forma más relajada también puede hacerte feliz.

César, porque por él siento “amor de hermana mayor”.

A mis tíos, primos, “primis” y “miniprimis”

Por su cariño y cercanía, porque son partícipes y testigos de mis logros y también de mis “despistes-disgustos”.

A mis abuelos

Alejandro y Felipa, por inculcarme siempre el valor y la importancia del saber y del conocimiento.

A ti, abuela Vitoria, siempre presente en mi corazón y pensamientos.

ÍNDICES

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

ABREVIATURAS

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN/ABSTRACT	21
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	27
I.1.- JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO. ASPECTOS PREVIOS	29
I.2.- ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN	31
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	35
II.1.- EDUCACIÓN BILINGÜE Y BILINGÜISMO	37
II.1.1.- Delimitación conceptual.....	37
II.1.1.1.- Fines y propósitos de la educación bilingüe.....	41
II.1.1.2.- Principales tendencias.....	43
II.1.1.3.- Implicaciones en el proceso de aprendizaje del sujeto	45
II.1.2.- Evolución, inclusión y asentamiento de la educación bilingüe desde la Unión Europea	48
II.1.2.1.- Análisis de la educación bilingüe desde la Unión Europea.....	48
II.1.2.2.- Educación bilingüe en España	51
II.1.2.2.1. Convenio de colaboración MEC-British Council (1996)	52
II.1.2.2.2. Traspaso de competencias a las CCAA: creación de Programas de Enseñanza Bilingüe	55
• Madrid	56
• Andalucía	58
• Aragón.....	59
• Principado de Asturias	60
• Castilla la Mancha	61
• Extremadura	61
• Región de Murcia	62
• Cantabria.....	62
• Navarra	63
• Cataluña.....	64
• Comunidad Valenciana	65
• Islas Baleares.....	66
• Galicia	67
• La Rioja.....	67
• Castilla y León: punto de partida en comparación con el resto de CCAA	68
II.1.2.3.- Educación bilingüe en Castilla y León: regulación y organización	70
• Normativa reguladora.....	72
• Requisitos de los centros para participar y criterios de selección	73
• Etapas educativas a las que afecta la enseñanza bilingüe	73
• Alumnos implicados en el programa.....	74
• Idioma implicado en la enseñanza bilingüe	75
• Formación del profesorado y habilitación	75
• Presencia de personal nativo	76

• Asignaturas implicadas	77
• Currículo Educativo	78
• Titulación obtenida	79
II.1.3.- Modelos didácticos para la enseñanza de una L2	80
II.1.3.1.- Método de la gramática y la traducción	82
II.1.3.2.- Método directo	83
II.1.3.3.- Enfoque natural (Natural approach)	84
II.1.3.4.- Método audiolingual	84
II.1.3.5.- Sugestopedia	86
II.1.3.6.- Respuesta Física Total (Total Physical Response)	87
II.1.4.- De la enseñanza de la L2 al enfoque CLIL	88
II.1.4.1.- Definición de CLIL/AICLE	89
II.1.4.2.- Rasgos característicos de CLIL; principios fundamentales	89
II.1.4.2.1 Metodología CLIL y competencia lingüística en lengua extranjera	91
II.1.4.3.- Elección del enfoque CLIL como modelo metodológico en la enseñanza bilingüe.	97
II.1.4.3.1 Consideración de CLIL como enfoque metodológico efectivo	97
II.1.4.3.2 Limitaciones del método CLIL	100
II.2.- EF Y ENSEÑANZA BILINGÜE	103
II.2.1.- Análisis de la elección de materias dentro del PB: inclusión de la materia de EF dentro de la enseñanza bilingüe	104
II.2.1.1.- Elección de la Educación Física como materia para ser impartida en inglés	107
II.2.1.1.1 Posibles limitaciones de la Educación Física como materia bilingüe	107
II.2.1.1.2 Aspectos positivos atribuidos a la Educación Física como materia adecuada para ser impartida en inglés	109
II.2.2.- La EF y el enfoque educativo CLIL	114
II.2.2.1.- Definición de la EF en CLIL	115
II.2.2.2.- La EF en las 4Cs (<i>4Cs framework</i>)	116
II.2.2.3.- La EF en las cuatro destrezas de aprendizaje de una L2	122
II.2.2.4.- Planificación de la EF en CLIL: premisas a tener en cuenta en la programación	125
II.2.2.5.- Objetivos de materia y lingüísticos	126
II.2.2.6.- Integración de contenidos lingüísticos	129
II.2.2.7.- Contribución de la EF en CLIL a las competencias básicas (o competencias clave)	132
II.2.2.4.3.1 Ejemplificación de la contribución a la competencia lingüística de lengua extranjera desde la materia de EF en CLIL	133
II.2.2.8.- Estrategias didácticas	134
II.2.2.9.- Estrategias didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la EF	134
II.2.2.10.- Estrategias didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la EF en inglés	135
II.2.2.11.- Evaluación de la EF en CLIL	147
II.2.2.12.- Competencias del docente de EF respecto a la metodología CLIL	152
II.2.2.13.- Competencia lingüística	153
II.2.2.14.- Competencia metodológica	156
II.2.2.15.- Formación permanente	158
CAPÍTULO III: OBJETIVOS DEL ESTUDIO	161
III.1.- OBJETIVOS GENERALES	163
III.2.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	164
III.3.- OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES DE ESTUDIO	167
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA	173
IV.1.- INTRODUCCIÓN	175

IV.2.- POBLACIÓN Y PARTICIPANTES	176
IV.2.1.- Población y participantes en la fase cuantitativa	176
IV.2.2.- Participantes en la fase cualitativa	180
IV.3.- INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	183
IV.3.1.- Instrumentos cuantitativos	184
IV.3.1.1.- Cuestionario para la caracterización del funcionamiento del PB en el centro (Coordinador del PB)	186
IV.3.1.2.- Cuestionario para la caracterización de los aspectos metodológicos (profesor de EF de la sección bilingüe en Inglés)	187
IV.3.2.- Instrumentos cualitativos	188
IV.3.2.1.- Entrevista	190
IV.3.2.2.- Diario de registro	192
IV.3.2.3.- Grupo de discusión	193
IV.3.3.- Codificación de instrumentos cualitativos	194
IV.4.- FASES DE LA INVESTIGACIÓN	195
IV.5.- TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS	198
IV.5.1.- Justificación de la utilización del método mixto	199
IV.5.2.- Análisis cuantitativo	201
IV.5.2.1.- Análisis Descriptivo	202
IV.5.2.2.- Análisis Inferencial	202
IV.5.3.- Análisis cualitativo	203
IV.5.3.1.- Explicación de las categorías generadas	207
CAPÍTULO V: RESULTADOS	211
V.1.- INTRODUCCIÓN	213
V.2.- RESULTADOS CUANTITATIVOS	213
V.2.1.- Estadística descriptiva	213
V.2.1.1.- Cuestionario del coordinador del programa bilingüe	214
V.2.1.1.1 Datos identificativos	214
V.2.1.1.2 Fundamento e implantación del programa bilingüe en el centro	217
V.2.1.2.- Cuestionario del profesor de Educación Física bilingüe	222
V.2.1.2.1 Datos identificativos: perfil del profesor de EF en inglés	222
V.2.1.2.2 Trabajo en el aula: impartición de EF en inglés	229
V.2.2.- Estadística inferencial	242
V.2.2.1.- Tablas de contingencia y χ^2	242
V.2.2.2.- Correlaciones	249
V.2.2.2.1 Transformación de variables categóricas en variables de escala	249
V.2.2.2.2 Correlaciones entre las variables de escala	250
V.2.2.3.- Análisis de la varianza no paramétrico	252
V.3.- RESULTADOS CUALITATIVOS	254
V.3.1.- Aspectos relativos a la adquisición del idioma	255
V.3.1.1.- Desarrollo de destrezas lingüísticas desde la EF	255
V.3.1.2.- Rol del auxiliar de conversación	265
V.3.1.2.1 Relación entre el rol del auxiliar de conversación y el desarrollo de las destrezas lingüísticas	269
V.3.1.3.- Recursos y estrategias empleadas	272
V.3.1.4.- Procedimientos de evaluación empleados	277
V.3.1.5.- Aportación de la EF al aprendizaje del inglés	282
V.3.2.- Aprendizaje de contenidos curriculares de Educación Física	286
V.3.2.1.- Tipo de contenidos aplicados	287
V.3.2.2.- Relación con la Programación Didáctica	291

V.3.2.3.- Metodología y evaluación de las Unidades Didácticas	297
V.3.2.4.- Influencia del idioma	302
V.3.3.- Implicación del alumno en el proceso educativo	305
V.3.3.1.- Influencia de las características del grupo	305
V.3.3.2.- Influencia del tipo de contenido	311
V.3.3.3.- Aspectos metodológicos	317
V.3.4.- Dificultad de la materia de Educación Física	324
V.3.4.1.- En función del idioma	324
V.3.4.2.- En función de los contenidos	330
V.3.4.3.- En función del período de curso	333
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN	337
VI.1.- INTRODUCCIÓN	339
VI.2.- DATOS CUANTITATIVOS: PARTE DESCRIPTIVA	339
VI.3.- DATOS CUANTITATIVOS: PARTE INFERENCIAL	349
VI.4.- DATOS CUALITATIVOS	358
VI.4.1.- Aspectos relativos a la adquisición del idioma	358
VI.4.2.- Aprendizaje de contenidos curriculares de Educación Física	364
VI.4.3.- Implicación del alumno en el proceso educativo	369
VI.4.4.- Dificultad de la materia de Educación Física	374
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES	379
CAPÍTULO VIII: APORTACIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO. PERSPECTIVAS FUTURAS DE 389	
INVESTIGACIÓN	389
CAPÍTULO IX: REFERENCIAS	393
IX.1.- REFERENCIAS NORMATIVAS	395
IX.1.1.- Referencias normativas a nivel Europeo	395
IX.1.2.- Referencias normativas a nivel Estatal	395
IX.1.3.- Referencias normativas a nivel de la Comunidad de CyL	396
IX.1.4.- Referencias normativas de otras CCAA	399
IX.2.- BIBLIOGRAFÍA	402
ANEXOS	435
ANEXO 1. COMPARATIVA DE PB ENTRE LAS CCAA CON CONVENIO MEC-BRITISH Y CYL	437
ANEXO 2. COMPARATIVA DE PB ENTRE LAS CCAA QUE NO TIENEN CONVENIO MEC-BRITISH Y CYL	439
ANEXO 3. EJEMPLO DE ESCALA DE VALORACIÓN	441
ANEXO 4. CUESTIONARIO CUMPLIMENTADO POR EL COORDINADOR DEL PROGRAMA BILINGÜE	443
ANEXO 5. CUESTIONARIO CUMPLIMENTADO POR EL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA EN INGLÉS	447
ANEXO 6. INFORME DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO	455

ANEXO 7. ENTREVISTA INICIAL AL DOCENTE RESPONSABLE DE IMPARTIR LA EF EN INGLÉS DEL CENTRO SELECCIONADO PARA LA REALIZACIÓN DEL ESTUDIO DE CASO .	
.....	461
ANEXO 8. DIARIO DE REGISTRO DEL GRUPO DE 4ºESO BILINGÜE	475
ANEXO 9. GRUPO DE DISCUSIÓN DE 1º ESO BILINGÜE	507

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1. Relación comparada de SB en Castilla y León.....	70
Tabla 2. Comparativa de PEB en CyL: secciones bilingües y secciones lingüísticas	79
Tabla 3. Indicadores extraídos de la secuenciación de la competencia en comunicación lingüística propuesta por Pérez-Pueyo, Heras, Barba, Vega y Pablos (2013).....	94
Tabla 4. Ejemplo de secuenciación de la competencia lingüística para L2 en relación a la expresión oral.....	95
Tabla 5. Ejemplo de secuenciación de la competencia lingüística para L2 en relación a la expresión escrita	96
Tabla 6. Ejemplo de secuenciación de la competencia lingüística para L2 en relación a la comprensión oral	96
Tabla 7. Ejemplo de secuenciación de la competencia lingüística para L2 en relación a la comprensión escrita.....	96
Tabla 8. Materias no lingüísticas en Educación Secundaria Obligatoria	106
Tabla 9. Ejemplo de actividad de EF que demuestra la contribución a uno de los indicadores de la competencia lingüística en lengua extranjera.....	133
Tabla 10. Relación entre procedimientos de evaluación, ejemplos de actividades de enseñanza-aprendizaje e instrumentos de evaluación y/o calificación	150
Tabla 11. Ejemplo de ítem que valora los contenidos lingüísticos	151
Tabla 12. Ejemplo de ítem que valora los contenidos propios de la materia.....	152
Tabla 13. Identificación y explicación de variables dependientes de la investigación	167
Tabla 14. Identificación y explicación de variables independientes de la investigación	170
Tabla 15. Centros utilizados como muestra en la investigación.....	178
Tabla 16. Distribución de cursos de ESO en el centro educativo seleccionado.....	181
Tabla 17. Fases de la Investigación y temporalización	195
Tabla 18. Frecuencias y porcentajes del número de centros que se incorporaron al PB en cada curso escolar	215
Tabla 19. Frecuencias y porcentajes de centros que reciben alumnos de EPO con sección bilingüe	215
Tabla 20. Frecuencias y porcentajes de los cursos en los que la EF se da en inglés.....	216
Tabla 21. Frecuencias y porcentajes del nº de materias impartidas en inglés además de EF.....	216
Tabla 22. Frecuencias y porcentajes del seguimiento y evaluación del PB	217
Tabla 23. Frecuencias y porcentajes de la realización de reuniones y presencia del profesor de inglés en las mismas	218
Tabla 24. Frecuencias y porcentajes de realización de reuniones	218
Tabla 25. Frecuencias y porcentajes del contenido tratado las reuniones.....	219
Tabla 26. Frecuencias y porcentajes sobre la implicación de las familias.....	220
Tabla 27. Frecuencias y porcentajes sobre las formas de implicar a las familias.....	220
Tabla 28. Frecuencias y porcentajes acerca de la implicación de los alumnos en el PB	221
Tabla 29. Frecuencias y porcentajes sobre las formas de implicar a los alumnos.....	221
Tabla 30. Situación administrativa de los docentes que imparten EF en inglés.....	222
Tabla 31. Tiempo impartiendo la materia de EF	223
Tabla 32. Tiempo impartiendo EF en inglés	224
Tabla 33. Titulación de inglés.....	225
Tabla 34. Posesión de la acreditación lingüística concedida por la Junta de CyL.....	225
Tabla 35. Frecuencias y porcentajes sobre la formación y actualización en el idioma y metodología	226
Tabla 36. Frecuencias y porcentajes sobre las horas de formación en idioma y metodología.....	227
Tabla 37. Frecuencias y porcentajes sobre la percepción de los docentes en la realización de actividades vinculadas con su formación permanente	227
Tabla 38. Frecuencias y porcentajes sobre las razones que hacen adecuado incluir a la EF dentro del PB según la percepción docente.....	229

<i>Tabla 39. Frecuencias y porcentajes sobre la percepción docente en la aportación de la EF a las destrezas del inglés</i>	<i>230</i>
<i>Tabla 40. Frecuencias y porcentajes sobre los inconvenientes de la EF bilingüe</i>	<i>231</i>
<i>Tabla 41. Frecuencias y porcentajes sobre la modificación de la PD.....</i>	<i>232</i>
<i>Tabla 42. Frecuencias y porcentajes sobre la modificación de los elementos del currículo.....</i>	<i>232</i>
<i>Tabla 43. Porcentaje de inglés utilizado en clase de EF.....</i>	<i>233</i>
<i>Tabla 44. Frecuencia y porcentajes de utilización de destrezas de inglés en EF.....</i>	<i>234</i>
<i>Tabla 45. Frecuencias y porcentajes de la utilización de las cuatro destrezas y vocabulario fundamental</i>	<i>235</i>
<i>Tabla 46. Frecuencias y porcentajes de inclusión de aspectos culturales y trabajo interdisciplinar</i>	<i>236</i>
<i>Tabla 47. Frecuencias y porcentajes sobre la utilización de recursos y estrategias didácticas</i>	<i>237</i>
<i>Tabla 48. Evaluación de objetivos curriculares y objetivos lingüísticos.....</i>	<i>237</i>
<i>Tabla 49. Frecuencia y porcentajes de utilización de instrumentos de evaluación</i>	<i>238</i>
<i>Tabla 50. Frecuencias y porcentajes sobre el número de AC</i>	<i>239</i>
<i>Tabla 51. Frecuencias y porcentajes sobre la participación del AC en clase de EF</i>	<i>240</i>
<i>Tabla 52. Percepción del docente de EF sobre la colaboración del AC en las clases.....</i>	<i>240</i>
<i>Tabla 53. Percepción del docente de EF sobre la aportación del AC al aprendizaje del alumno.....</i>	<i>241</i>
<i>Tabla 54. Tabla de contingencia y χ^2 relativas a las hipótesis 1 y 2.....</i>	<i>243</i>
<i>Tabla 55. Tabla de contingencia y χ^2 relativas a las hipótesis 3, 4 y 5</i>	<i>244</i>
<i>Tabla 56. Tabla de contingencia y χ^2 relativas a las hipótesis 6 y 7.....</i>	<i>246</i>
<i>Tabla 57. Tabla de contingencia y χ^2 relativas a las hipótesis 8 y 9.....</i>	<i>247</i>
<i>Tabla 58. Correlaciones entre las variables transformadas en escala “implantación del bilingüismo en el centro” y “percepción óptima de la inclusión de la EF en el PB”</i>	<i>251</i>
<i>Tabla 59. Descripción estadística de las variables transformadas en escala “implantación del bilingüismo en el centro” y “percepción óptima de la inclusión de la EF en el PB”</i>	<i>252</i>
<i>Tabla 60. Análisis de varianza no paramétrico entre la variable “Implantación del bilingüismo en el centro” y las medias de grupos en “antigüedad del centro como sección bilingüe”</i>	<i>253</i>
<i>Tabla 61. Análisis de varianza no paramétrico entre la variable “Percepción óptima de la inclusión de la EF en el PB” y las medias de grupos en “Valoración positiva del AC en las clases de EF”</i>	<i>254</i>

Figuras

<i>Figura 1. EF en CLIL (Coral, 2012a)</i>	<i>116</i>
<i>Figura 2. Ejemplo de ficha que asocia contenidos que pueden ser trabajados desde la materia de EF y de inglés (elaboración propia).....</i>	<i>131</i>
<i>Figura 3. La matriz CLIL (adaptado de Coral, 2012b).....</i>	<i>136</i>
<i>Figura 4. Overhand serve (saque de mano alta)</i>	<i>141</i>
<i>Figura 5. Ejemplo de ficha de trabajo de comprensión y expresión escrita en el contenido de Esgrima (elaboración propia)</i>	<i>142</i>
<i>Figura 6. Scaffolding to describe a sequence (Coral, 2013a)</i>	<i>146</i>
<i>Figura 7. Cricket scaffolding (Coral, 2013a).....</i>	<i>147</i>

ABREVIATURAS

AC: Auxiliar de conversación

AICLE/AICOLE: Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera

BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills

CAE: Certificate in Advanced English

CALP: Cognitive Academic Language Proficiency

CCAA: Comunidades Autónomas

CCBB: Competencias básicas

CLIL: Contents and Language Integrated Learning

CPE: Certificate of Proficiency in English

CyL: Castilla y León

EF: EF

EOI: Escuela Oficial de Idiomas

ESL: English as a Second Language

ESO: Educación Secundaria Obligatoria

ESOL: English for Speakers of Other Languages

FCE: First Certificate in English

FP: Formación Profesional

HOTS: High order thinking skills

IELTS: International English Language Testing System

IGCSE: International General Certificate of Secondary Education

L1: Lengua materna

L2: Segunda lengua

LE: Lengua extranjera

LM: Lengua materna

LOTS: Low order thinking skills

MCERL: MCERL

OGA: Objetivos Generales de Área

OGE: Objetivos Generales de Etapa

PB: Programa bilingüe

PD: Programación Didáctica

PEB: Programa de enseñanza bilingüe

PEC: Proyecto Educativo de Centro

PGA: Programación General Anual

PILC: Proyectos de Innovación Lingüística en Centros

TEFL: Teaching English as a Foreign Language

TIC: Tecnologías de la Información y de la Comunicación

TOEFL: Test of English as a Foreign Language

TPR: Total Physical Response

UD: UD

UUDD: Unidades Didácticas

RESUMEN

La implantación del bilingüismo en los centros educativos constituye una realidad en la actualidad. Esta situación supone un nuevo enfoque metodológico que rompe con el tradicional método de enseñar y aprender un idioma ya que varias materias no lingüísticas se imparten en L2 (Aprendizaje integrado de contenidos e idioma: AICLE). En todo ello, la Educación Física (EF) ocupa un lugar relevante, ya que es una de las materias elegidas para ser impartida en otra lengua.

La presente tesis doctoral tiene como objetivo caracterizar la metodología empleada en la enseñanza integrada de EF e inglés en la Comunidad de Castilla y León (CyL). En el estudio participan la totalidad de centros públicos de Secundaria de CyL donde la EF es una de las materias que se imparten en inglés dentro de su sección bilingüe, es decir 26 centros educativos.

Se emplea una metodología mixta que estructura la investigación en dos fases: una primera cuantitativa y una segunda cualitativa. En la parte cuantitativa se analiza la percepción de los coordinadores de los programas bilingües y de los profesores de EF bilingüe acerca de la implantación del bilingüismo en el centro y de la metodología aplicada. En la fase cualitativa se lleva a cabo un estudio de caso en uno de los centros seleccionados.

Los instrumentos de recogida de datos en la parte cuantitativa han sido dos cuestionarios validados por un grupo de expertos y con una fiabilidad contrastada; uno dirigido a los coordinadores del programa bilingüe (PB) y otro a los docentes de EF en inglés. Se han obtenido datos tanto descriptivos (frecuencias y porcentajes) como inferenciales (Tablas de contingencia y χ^2 , Correlaciones de Spearman y Análisis de varianza para pruebas no paramétricas de Kruskal Wallis). En la parte cualitativa se ha realizado la técnica del estudio de caso único. Para ello, se ha desarrollado un seguimiento exhaustivo de las clases de EF en castellano y en inglés de cuatro grupos (1º ESO bilingüe y no bilingüe y 4º ESO bilingüe y no bilingüe) a lo largo de un curso escolar. Los instrumentos utilizados en esta fase cualitativa han sido: entrevista inicial al docente, diarios de registro y grupos discusión.

Entre los resultados obtenidos se encuentra que el nivel de implantación del bilingüismo en CyL difiere entre unos centros y otros, fundamentalmente en términos de continuidad entre etapas, seguimiento y evaluación del programa

e implicación a alumnos y familias en el mismo. Se comprueba que la antigüedad del centro como sección bilingüe no constituye un factor que asegure una mejor implantación. Sin embargo, el grado de coordinación entre los miembros integrantes del equipo bilingüe se presenta como un factor condicionante que otorga mejor nivel de funcionamiento del PB en el centro.

En líneas generales, los profesores de EF tienen una percepción positiva sobre las posibilidades que la materia puede ofrecer en el aprendizaje del inglés. Destacan que el carácter vivencial de la materia favorece la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje y posibilita un uso funcional, significativo y contextualizado del idioma. Asimismo, se ha constatado que la participación del auxiliar de conversación en el aula de EF es un indicador influyente en la percepción óptima de la inclusión de la materia dentro del PB.

Por otro lado, se evidencia que existe una relación positiva entre la formación en idioma y en metodología del profesorado. Es decir, quienes consideran muy importante formarse en el idioma también lo consideran en relación a la metodología para poder impartir con eficacia EF en inglés. No obstante, los docentes acumulan más tiempo de formación en idioma que en metodología.

Además, se halla una disparidad de criterios en cuanto a los porcentajes de L1 y L2 (español e inglés) incorporados en las clases de EF bilingüe. Aunque se comprueba que la mayor cantidad de inglés no implica la utilización proporcionada de las cuatro destrezas fundamentales (comprensión y expresión escrita) en el desarrollo de la materia.

Se concluye que las destrezas de comprensión y expresión oral en inglés son las más utilizadas en EF, siendo las de comprensión y expresión escrita escasamente empleadas. También, que el inglés no es un factor que implica un menor aprendizaje de contenidos curriculares específicos de la materia, aunque sí un factor que incrementa la percepción de dificultad de los alumnos para el desarrollo y superación de la misma.

Finalmente, se ratifica que la organización de grupos en modalidades bilingüe y no bilingüe coincide con la obtención de mejores y peores resultados académicos respectivamente. En lo que respecta a la motivación e implicación hacia la materia, se encuentran diferencias notables en los grupos de 4º ESO (mayor implicación en la modalidad bilingüe). Sin embargo, no se aprecian diferencias evidentes en los grupos de 1º ESO en cuanto a la motivación e implicación de los alumnos.

Se requiere seguir investigando sobre todo aquello que permita delimitar los aspectos metodológicos que hagan de la EF una materia con potencial para ser impartida en inglés.

ABSTRACT

The implementation of bilingual education in schools is a reality at present. Content and language integrated learning (CLIL) represents an increasingly popular approach to bilingual education in Europe. This new curriculum model breaks with the traditional method of teaching and learning a language since several non-linguistic subjects are taught in L2. Physical education (PE) occupies an important place, since it is one of the subjects chosen to be taught in another language.

This dissertation aims to characterize the methodology used in PE teaching in the community of Castilla y León. The study is carried out with all public secondary schools in Castilla y León where PE was one of the subjects taught in English, i.e. 26 schools are participating in the study.

This study uses a mixed methodology beginning with quantitative analyses and followed with qualitative analyses. The quantitative part discusses the perception of bilingual coordinators and PE teachers about the implementation of bilingualism in school and methodology applied. In the qualitative phase a case study is conducted in one of the selected schools.

The instruments for collecting data on the quantitative part have been two questionnaires validated by a group of experts, with proven reliability. One of them is directed to bilingual coordinators and the other one to PE teachers. Descriptive data (frequencies and percentages) as well as inferential data (tables of contingency and χ^2 , Spearman correlation and variance analysis for non-parametric test of Kruskal Wallis) were obtained. On the qualitative part a unique case study was made involving a follow-up of PE lessons during a school year. Four groups were analysed (1º ESO bilingual, 1º ESO not bilingual, 4º ESO bilingual and 4º ESO not bilingual).

The instruments used in the qualitative phase have been: initial interview with the teacher, daily records and discussion groups.

Evidences show that the implementation of bilingualism in Castilla y León differs among centres, basically in terms of continuity between stages, monitoring and evaluation of the programme and involvement to students and families. It is showed that schools antiquity as a bilingual section is not a factor that will ensure better implementation. However, coordination among members of bilingual teams is presented as a determinant factor that gives best performance level of bilingual programmes in schools.

Generally, teachers have a positive perception about possibilities of PE in English learning. They highlight the experiential character of the subject which promotes positive attitude towards learning among students. Moreover, it enables a functional, meaningful and contextualized use of language.

Also, it is checked that the participation of language assistants in PE lessons is an indicator of positive perception to include the subject in bilingual programs.

On the other hand, it is evidence that there is a positive relationship between language training and methodology training. However, the number of training hours in language is more than training hours in methodology from teachers.

On the other hand, there is a disparity of criteria in terms of percentages of L1 and L2 (Spanish and English) used in PE lessons. In spite of that fact, more exposure to English does not imply the use of every skill.

It is concluded that comprehension and oral expression skills are more used than comprehension and written expression in PE. In addition, English is not a factor which implies lower subject learning, but it is a factor that increases difficulty perceived by students for developing and overcoming it.

The organization of groups in not bilingual and bilingual coincides with best and worst academic results respectively. In regards to motivation and involvement towards the subject, differences are found in groups of 4º ESO (greater involvement in bilingual group). However, no differences are appreciated in groups of 1º ESO.

Further research is required on everything that allows defining the methodological aspects that make PE a subject with potential to be taught in English.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

I.1.- Justificación del estudio. Aspectos previos

La inclusión de una educación bilingüe en los centros es una realidad en España y su implantación ha sido motivo de amplio debate (Fernández-Barrionuevo, 2009a). Sin embargo, se destacan sus aportaciones beneficiosas en el proceso de aprendizaje del alumnado, así como las posibilidades como medio para su formación integral (Halbach, 2008; Moliner, 2014; Moliner y Fernández, 2013).

El Consejo de Europa se presenta como la entidad oficial desde la que se ha originado y, posteriormente, desarrollado e impulsado el reconocimiento de la diversidad lingüística y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en el ámbito escolar. Esta institución considera que la diversidad lingüística debe constituir un patrimonio que forme parte esencial de la identidad de la Unión Europea (Consejo de Europa, 2002). La integración de la educación bilingüe en España constituye todavía una experiencia relativamente reciente en comparación con algunos países de la Unión Europea (Fernández-Barrionuevo, 2009a). No obstante, durante los últimos años, se ha producido un gran incremento en la adopción del bilingüismo como modelo educativo en los centros de las distintas Comunidades Autónomas (CCAA), siguiendo la misma tendencia de proliferación la Comunidad de de CyL.

Una de las materias más frecuentemente designada para ser incluida dentro del PB en CyL es la EF, siendo considerada como un medio ideal para el aprendizaje del inglés dadas sus especiales características. A este respecto, Marín (2012) señala que la experimentación que proporciona la EF a través del movimiento, la mímica y las expresiones concretas, prácticas y lúdicas, hacen que el aprendizaje del idioma extranjero sea mucho más fluido. Asimismo, Amor y Pascual (2012) argumentan que la actividad física puede contribuir decisivamente al desarrollo de la capacidad bilingüe de los alumnos ya que se lleva a cabo en un contexto privilegiado en el que convive el desarrollo “psico-socio-motriz-afectivo”.

La adopción de esta enseñanza bilingüe ha supuesto un nuevo reto para el profesorado en general y de EF en particular. Uno de los aspectos que ha causado más controversia ha sido, además de la propia integración de contenidos lingüísticos junto a los contenidos propios de la materia, la metodología a utilizar con la finalidad de explotar al máximo esta nueva forma de enseñanza (Machunsky, 2008; Molero, 2011a,b).

El impulso de la Unión Europea con su Libro Blanco de Educación (Comisión Europea, 1995) ha sido decisivo para la implantación de una metodología que se adapta a los requerimientos de este nuevo planteamiento educativo. Esta metodología recibe el nombre de CLIL (“Content and Language Integrated Learning”) que se corresponde con AICLE en español (“Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera”), a veces también referenciada como ALCOLE (“Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera”).

El informe Eurydice¹ (2006) señala que este enfoque, cuyo objetivo fundamental se centra en integrar y combinar el conocimiento social, cultural y artístico que se desprende de las materias concretas en sí, con la lengua extranjera, se ha implantado desde hace tiempo en algunos países de la Unión Europea, entre los que se incluye España. Sin embargo, ¿existe algún tipo de material curricular oficial de referencia avalado por las instituciones educativas a nivel estatal? ¿Y a nivel de la Comunidad de CyL? ¿Hasta qué punto esta tendencia teórica CLIL constituye una realidad práctica de aplicación en los centros? ¿Cómo y de qué manera se lleva a cabo?

La educación bilingüe en los centros constituye un campo de estudio atractivo y de innegable actualidad que ha generado abundante literatura científica a nivel nacional e internacional (Cooper, McGuire y Parker, 2001; Coyle, Hood y Marsh, 2010; Fernández-Barrionuevo, 2009a,b,c; Halbach, 2008; Magdaleno, 2011). Sin embargo, podría considerarse que no ocurre lo mismo ni en la comunidad de CyL ni en referencia a la materia de EF; y mucho menos en relación a los aspectos metodológicos empleados para su enseñanza. De este hecho se desprenden las escasas propuestas concretas en relación a la enseñanza integrada de la lengua inglesa en la materia de EF, las nulas aportaciones de la administración en relación a cómo llevarlo a cabo, y las dificultades que parecen tener los docentes de esta materia para desarrollar propuestas de

¹ The Eurydice Network provides information on and analyses of European education systems and policies. As from 2013 it consists of 40 national units based in all 36 countries participating in the EU's Lifelong Learning programme (EU Member States, the former Yugoslav Republic of Macedonia, Iceland, Montenegro, Serbia, Turkey, Liechtenstein, Norway and Switzerland). It is co-ordinated and managed by the EU Education, Audiovisual and Culture Executive Agency in Brussels, which drafts its studies and provides a range of online resources. View the latest Eurydice reports by type (Eurypedia, Thematic Reports, Facts and Figures, Key Data) or see the full list of publications. More about Eurydice

aprendizaje integrado (Amor y Pascual, 2012; Molero, 2011a). Por estas razones, esta investigación pretende desvelar de qué manera los centros de Secundaria de CyL han afrontado la difícil tarea de implantar un proyecto educativo de integración de los contenidos y la lengua extranjera novedoso, sin propuestas metodológicas ni didácticas claras vinculadas a una materia tan particular como es la EF. Además, se pretende conocer los diferentes enfoques adoptados en esta comunidad por los centros y los docentes, analizando en profundidad aquellos que respondan a procesos de organización vertical coherentes con el sistema educativo y con las propuestas generales de integración de los contenidos y lengua extranjera.

A este respecto, la elección de esta temática como objeto de estudio se encuentra ligada a mis motivaciones personales. Mi experiencia como profesora de EF, tanto en programas de educación ordinaria como en secciones bilingües de inglés y francés en centros diversos dentro de la comunidad de CyL, me ha permitido conocer y aproximarme al modelo organizativo de este tipo de programas, así como identificar algunas de las necesidades y carencias de los docentes en este ámbito concreto. Las diversas charlas, congresos y jornadas a los que he asistido y en los que he podido intercambiar experiencias con otros docentes, me ha permitido comprobar el gran desconcierto metodológico entre nuestro colectivo a la hora de afrontar la materia. Esta situación ha generado un interés particular sobre el que centrar el estudio, con el fin de reflexionar tanto sobre la necesidad de analizar la situación metodológica a la hora de impartir EF en inglés en los diversos centros públicos de CyL así como en su grado de incidencia en el aprendizaje y adquisición de destrezas lingüísticas.

1.2.- Estructura de la investigación

Esta investigación se estructura en una serie de apartados bien diferenciados. En primer lugar, se aborda la justificación de este estudio, presentando la importancia que tiene la temática a estudiar y su trascendencia dentro del marco educativo (apartado precedente 1.1). Estos aspectos nos llevarán a establecer las motivaciones hacia el trabajo, argumentando y exponiendo las diferentes líneas y posibilidades de actuación existentes en este ámbito.

En el segundo Capítulo se aborda el marco teórico con el fin de establecer los antecedentes y los aspectos vinculados a la temática que ya han sido investigados con anterioridad. El mismo comienza con la delimitación conceptual de todos los términos que envuelven a la educación bilingüe. Asimismo, se estudia la evolución, inclusión y asentamiento de la educación bilingüe en España y concretamente en la Comunidad de CyL, tomando como referencia la Unión Europea. Posteriormente, se analiza uno de los modelos didácticos más utilizados y actualmente difundidos para la enseñanza bilingüe: el modelo CLIL. Todo lo comentado se relaciona con la EF, estudiando la inclusión de esta materia dentro de los programas bilingües y la utilización de CLIL como enfoque educativo.

El Capítulo III está dedicado a los objetivos del estudio. Se plantean los objetivos generales así como los objetivos específicos de la tesis. Dentro de cada uno de los objetivos, se establecen las hipótesis que serán contrastadas en la investigación y analizadas en las conclusiones de la misma.

En el Capítulo IV se aborda la metodología, en la que se describe la población seleccionada y los participantes del estudio, explicando y argumentando los motivos y criterios que han llevado a realizar dicha selección. Ello permite obtener información valiosa relacionada con las variables del estudio y los ejes de acción de la investigación asociados a los objetivos. Dentro de este mismo capítulo se tratan los instrumentos de recogida de datos, determinando su estructura, quién lo cumplimenta y la forma de recabar la información. Esto se trata conjuntamente con el método estadístico, donde se especifica qué programa informático se ha utilizado y cuáles han sido las distintas herramientas de análisis empleadas según el objetivo planteado.

A continuación se refleja el Capítulo V, donde se analizan los resultados. En relación a la estadística descriptiva, se analizan las frecuencias y porcentajes, que sirven para obtener un análisis global y orientativo de cada uno de los ítems de los dos cuestionarios. En relación a la estadística inferencial, se utilizan las tablas de contingencia, donde fundamentalmente se incluye el χ^2 y la razón de verosimilitud. Además, se realizan correlaciones de Spearman entre variables cuantitativas y análisis de varianza no paramétrico. En la parte cualitativa del estudio se detallan las partes que constituyen el estudio de caso realizado, mostrando los datos en las categorías de análisis generadas.

En el Capítulo VI se aborda la discusión de la investigación, estructurada en la parte cuantitativa y cualitativa del estudio, y a través de la cual se contrastan los resultados obtenidos con los aspectos analizados en el marco teórico.

En el Capítulo VII se incluyen las conclusiones, reflejándose una por cada uno de los objetivos del estudio. Para ello se aceptan o se rechazan las hipótesis asociadas.

Asimismo, se ha estimado oportuno establecer el Capítulo VIII en el que se indiquen las limitaciones del estudio y sus posibles líneas de investigación y profundización futura.

En el último Capítulo IX se indican las referencias bibliográficas consultadas y utilizadas durante el proceso de investigación, tanto de ámbito nacional como internacional.

La presente tesis doctoral finaliza con la presentación de los Anexos, que pretenden clarificar y detallar la información mencionada durante el estudio.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

II.1.- Educación bilingüe y bilingüismo

II.1.1.- Delimitación conceptual

Es necesario incidir desde el comienzo en la aclaración de términos que giran alrededor del ámbito bilingüe. La idea no es describir una gran cantidad de conceptos relacionados con el aprendizaje de una segunda lengua, sino profundizar en aquellos enfoques que derivan de dos términos fundamentales: el bilingüismo y el plurilingüismo. Así, el lector de la presente investigación podrá comprender la esencia, la importancia y las aplicaciones prácticas que subyacen de este amplio campo semántico.

Podemos definir el **bilingüismo** como la capacidad que tiene el individuo para utilizar dos lenguas de manera indistinta con elevado grado de destreza y competencia (Marín, 2013; Miller, 2006; Ure, 2010). Más de la mitad de la población mundial es bilingüe, pero España queda lejos de esta estadística. Dressler (2015) refleja que para conseguir que un elevado porcentaje de los ciudadanos de un país adquiera el bagaje suficiente en una lengua diferente a la materna, es necesario implantar políticas sociales y educativas que fomenten su verdadera adquisición. Lo que no parece razonable es que un estudiante que ha cursado la asignatura de inglés durante 12 años en la etapa obligatoria termine ésta sin la adquisición de un nivel B2, en muchos casos ni un B1 (Gómez, Solaz y SanJosé, 2014). Blanco (2007) indica que si más de la población mundial es bilingüe, significa que la otra mitad tiene un problema importante, ya que cada vez existe una exigencia social, económica y laboral (dentro de parámetros de internacionalidad) que requiere de la adquisición de una segunda lengua.

Por lo tanto, el bilingüismo atiende a dos características fundamentales: a) independencia en su utilización y b) alternancia de dos lenguas. No obstante, este concepto también adquiere un componente social, ya que hace referencia a la coexistencia de dos lenguas en un mismo territorio. Algunos de los primeros autores en esta temática como Weinreich (1952) o Siguán y Mackey (1986) indican que una persona es bilingüe cuando usa dos lenguas de manera

alternativa y eficaz, sin que el dominio de ambas deba rozar la perfección. Se distinguen varios tipos de bilingüismo:

- *Bilingüismo equilibrado*: existe una competencia elevada en las dos lenguas y un uso eficaz de las mismas en diversas circunstancias.
- *Bilingüismo productivo*: alude a la capacidad de un individuo para hablar y escribir en dos lenguas.
- *Bilingüismo receptivo*: implica que el sujeto, competente en su primera lengua, muestra capacidad para escuchar y leer en la segunda, pero no así para hablarla ni escribirla.
- *Bilingüismo fluido, poco fluido e incipiente*: se refiere a las distintas situaciones de un *continuum* en el que los sujetos muestran una progresiva dependencia de su lengua dominante.
- *Bilingüismo funcional*: consiste en el uso efectivo que hace el individuo al participar en acontecimientos comunicativos. Dicho uso viene determinado por las personas que intervienen en esos acontecimientos comunicativos, los objetivos con que lo hacen y el contexto en que se produce.

Es necesario aclarar la dificultad de obtener un dominio idéntico de las dos lenguas o *equilingüismo*, ya que el individuo normalmente utilizará los dos idiomas de manera diferente en función del contexto social en el que se encuentra. Por lo tanto, se puede afirmar que la competencia bilingüe de un sujeto será variable a lo largo de su vida.

Respecto a las vías de acceso al bilingüismo, se destacan dos:

- *Bilingüismo infantil simultáneo*: adquisición de dos lenguas de forma paralela que se da antes de los tres años de edad.
- *Bilingüismo secuencial*: consistente en la apropiación sucesiva de dos lenguas, una como primera lengua y la otra, tras los tres años, ya con carácter de segunda lengua. Ésta última puede desarrollarse en el sujeto tanto de modo formal, en contextos escolares, como de manera informal.

Aclarada la definición de bilingüismo y sus tipos, se explican a continuación los modelos que regulan el funcionamiento cognitivo del individuo. Estos se definen en base a dos teorías:

- *Teoría de la competencia subyacente separada*: el aprendizaje de las dos lenguas se establece de manera independiente, como si existieran dos cerebros yuxtapuestos.
- *Teoría de la competencia subyacente común*: existe un sistema operativo general común que regula las dos lenguas, lo que favorece la asimilación de conceptos de manera simultánea. Esta teoría comparte aspectos con la de interdependencia evolutiva, que establece que parte de lo aprendido en una lengua se transfiere a la otra, existiendo una interrelación lingüístico-cognitiva adaptada a la contextualización del aprendizaje.

Otro término importante a abordar en este amplio y complicado campo semántico es el **plurilingüismo**. Éste puede definirse como la interrelación que se establece entre dos lenguas con respecto a la competencia comunicativa del individuo. Se fundamenta en analizar cuál es el origen y los factores influyentes en su adquisición. El plurilingüismo se diferencia del *multilingüismo* en que este último atiende a la coexistencia de varias lenguas en una sociedad determinada, lo que deriva en una vinculación directa con la o las culturas presentes en ese país o territorio. Un ejemplo a este respecto es la diversidad de lenguas que un centro educativo puede ofertar. En la actualidad, el dominio de una, dos o más lenguas consideradas de forma aislada deja de ser el objetivo de aprendizaje para dar paso a la consecución del plurilingüismo. Para lograr el plurilingüismo es fundamental desarrollar tanto un repertorio lingüístico en el que se ejerciten todas las capacidades lingüísticas que posee el individuo como los mecanismos que faciliten la interacción de las competencias de sus diferentes lenguas (Willans, 2013). Por tanto, el plurilingüismo se relaciona con la destreza y capacidad del individuo para comunicarse en una o varias lenguas en diferentes lugares.

En base a esto, el plurilingüismo presenta las siguientes características:

- Se consigue un mejor dominio en una lengua que en las otras.
- El perfil de competencias en una lengua puede ser diferente del de las otras (es posible que el hablante tenga muy buena competencia oral en dos lenguas pero solo en una de ellas sea competente en expresión escrita).
- Las estrategias que utiliza el hablante para comunicarse pueden variar según la lengua implicada (el individuo puede recurrir a la mímica y al uso de gestos para compensar una insuficiente competencia lingüística).

ca y, sin embargo, dar la impresión de ser menos expresivo y más distante en otra lengua que domina mejor).

La competencia plurilingüe varía en función de las experiencias de aprendizaje que haya tenido el individuo, pudiendo existir discordancia entre el nivel de competencia de una lengua y el cultural (por ejemplo una persona que hable muy bien un idioma pero que desconoce totalmente la cultura de donde proviene).

Tanto en el bilingüismo como en el plurilingüismo ha de existir una competencia comunicativa, definida como la capacidad de una persona para desenvolverse de manera adecuada y eficaz en una comunidad hablante (Mikolic, 2010). Esto supone, además de conocer las destrezas propias de la lengua, adaptarlas al contexto sociocultural en el que se desenvuelven. Macphee y Whitecotton (2011) indican que la competencia comunicativa se relaciona con saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados. Es por ello que una persona con una competencia comunicativa elevada no tiene por qué tenerla gramaticalmente. En este sentido, Ordóñez (2012) señala cuatro características para que exista esta competencia comunicativa: a) formal, b) factible, c) apropiada y d) real. A su vez, de la competencia comunicativa derivan la: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica.

En relación con todo lo comentado hasta el momento, resulta importante analizar la diferencia entre dos términos: la *lengua materna (L1)* y la *lengua meta (L2)*. La lengua materna o L1 se entiende como la lengua nativa o natal. Este término suele emplearse en contraposición al de lengua extranjera. Sin embargo, en la actualidad existen situaciones que provocan que esta acepción no tenga unas connotaciones tan claras. A modo de ejemplo, una persona que domina perfectamente su lengua materna, no quiere decir que vaya a ser la que utilizará toda su vida, ya que quizás puede emigrar a otro país donde desarrolle otra de manera más eficaz. Lo mismo sucede con un niño que adquiere dos lenguas simultáneamente, debido a que su madre le habla en un idioma y su padre en otro. Por otro lado, el término de *lengua meta* se refiere a la lengua que constituye el objeto de aprendizaje, sea en un contexto formal de aprendizaje o en uno no formal. El término engloba los conceptos de lengua extranjera (LE) y de segunda lengua (L2), aunque en ocasiones estos tres términos se emplean como sinónimos. En cualquier caso, el término lengua meta excluye al de lengua materna (L1), al que con frecuencia se contrapone.

II.1.1.1.- Fines y propósitos de la educación bilingüe

Uno de los principales fines de la educación bilingüe es alcanzar una competencia comunicativa que permita al individuo crecer y desarrollarse en una sociedad (Wilson y Gick, 2014). Este desarrollo tiene que atender tanto a la lengua materna como a la segunda lengua, en relación con todos sus componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua. En este sentido, desde el ámbito escolar se atiende a la promoción de la adquisición de una segunda lengua, normalmente el inglés. La pretensión fundamental es que desde la etapa de infantil los niños desarrollen ámbitos de aprendizaje similares en las dos lenguas, que favorezcan una posterior adquisición de la segunda lengua en cursos más avanzados (Montrul y Perpinan, 2011). No se trata de que el alumno aprenda una segunda lengua con el mero fin de alcanzar un nivel predeterminado, sino de poder transferir ese aprendizaje al ámbito extracurricular y adaptarla a los contextos culturales pertinentes. Esta adaptación del idioma a la cultura de donde provenga supone un fortalecimiento en su utilización, algo que estimula la comprensión de la realidad desde diversos enfoques. Por lo tanto, la riqueza de un idioma se encuentra no solamente en poderlo hablar en el aula donde se aprende, sino en desenvolverse de manera eficaz en otro país donde dicho idioma se habla (Villareal, 2013).

El foco de la educación bilingüe ha de dirigirse al establecimiento de pautas de aprendizaje a otros contextos, que faciliten el desarrollo de competencias comunicativas y que no provoquen inhibición en su uso. Como indican Wasell, Hawrylak y LaVan (2010), el problema real en el aprendizaje de una segunda lengua (normalmente el inglés) en el ámbito educativo se centra en la rígida estructura curricular, el uso excesivo del libro de texto y la carencia que muchos docentes presentan en propuestas metodológicas innovadoras. El objetivo del aprendizaje de una segunda lengua no puede girar en torno a la calificación de la materia, ya que esta vertiente utilitarista suele dejar de lado el verdadero aprendizaje (Travé, 2013). Experiencias como las de Ionin (2013) reflejan que los países bilingües centran su metodología docente en la comunicación y simulación de contextos reales en los que el alumnado tiene que resolver situaciones (individualmente y/o en grupo) mediante el uso de la lengua. Además, se fomentan estructuras de aprendizaje basadas en la cooperación, motivación y autonomía. Sin embargo, en España, podemos observar cómo en muchos casos el aprendizaje gira fundamentalmente a partir de la gramática. Por tanto, ¿interesa invertir tanto tiempo en enseñar que la forma verbal de la tercera persona del singular finaliza en s? ¿No es más interesante fomentar en el alumno las destrezas comunicativas que son las que utilizará en cualquier otro contexto? Una reflexión curricular y metodológica será la

base para que se puedan empezar a cambiar los resultados bilingües en nuestro país (Vila, 2010).

La flexibilidad curricular ha de ser bien entendida y estar regulada bajo premisas organizadas y fundamentadas en la responsabilidad y coordinación docente (Lova, 2013). El aprendizaje de una segunda lengua no puede estar organizado únicamente a partir del libro de texto, lo que requiere de una planificación entre los docentes que impartan las materias bilingües en los diferentes cursos. Existen experiencias en otros países (Boers et al., 2013) en los que se delimitan procedimientos de evaluación comunes para todos los cursos que miden gradualmente el nivel de la destreza comunicativa que va adquiriendo el alumno a lo largo de la etapa, con especial atención a los alumnos con necesidades. Esto, además de una organización de la estructura entre cursos, requiere de ciertas modificaciones en la metodología docente del día a día, existiendo actualmente una gran diversidad de opciones.

Todas estas pautas que regulan los fines de la educación bilingüe no tienen por qué requerir de un cambio radical en el enfoque que se utiliza en la enseñanza, pero sí de adaptar las estrategias didácticas a utilizar en el aula. Estas estrategias llevan implícitas otras formas de evaluar al alumnado, dejando de lado el mero componente calificador para dar un mayor peso y trascendencia a la evaluación formativa que fomente el aprendizaje. Además, existen una gran cantidad de opciones en cuanto a la utilización de materiales de ámbito bilingüe que sin ningún problema pueden ser abordados por otras áreas de manera interdisciplinar. Lo que sí que requiere esta nueva forma de entender la educación bilingüe es de una implicación mayor por parte del centro, algo que cada vez es más habitual con la creación de proyectos bilingües interconexiónados con las materias involucradas (Laorden y Peñafiel, 2010).

Otro de los fines que gira en torno a la educación bilingüe se refiere a la adquisición de valores por parte del alumno que deriven del aprendizaje de las lenguas. En este sentido, existen experiencias como las de Verde (2010) que inciden en aspectos culturales intrínsecos a la lengua extranjera, que derivan en una mayor implicación del alumno hacia las tareas. Esta línea de trabajo favorece el desarrollo de la interculturalidad, pudiendo aprovechar así estos ejes temáticos dentro del aula, más si cabe teniendo en cuenta la diversidad de alumnos con los que contamos. Como establecen Macedo y Bartolomé (2014), uno de los mayores objetivos en la educación bilingüe ha de ser adquirir una dimensión social y personal en el alumno que, además de repercutir en la adquisición de mayores destrezas personales, favorezca la comprensión de la cultura y la transferencia de los aprendizajes.

II.1.1.2.- Principales tendencias

Son varias las tendencias que giran alrededor de la educación bilingüe y que presentan argumentos importantes para entender el bilingüismo como un fenómeno relevante que va más allá de la adquisición de una segunda lengua.

- **El bilingüismo desde el ámbito psicolingüístico:** esta tendencia busca un desarrollo tanto cognitivo como lingüístico, abogando por una relación directa entre el aprendizaje del idioma y la estimulación cognitiva del sujeto que la aprende. Fomenta la mejora relacional del alumno, así como la enseñanza de la lengua bajo un enfoque abierto y de inclusión. La transferencia entre la L1 y L2 es un aspecto clave dentro de este enfoque, ya que se aboga por la interrelación entre ambas para un aprendizaje más sólido y transferible. Esta tendencia establece dos niveles en el desarrollo de las lenguas que atienden tanto al tipo de comunicación como a los procesos cognitivos que la regulan. En primer lugar, BICS (Basic interpersonal Communicative Skills) que se fundamenta a partir de la comunicación interpersonal como eje temático de su puesta en práctica. En segundo lugar, CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) cuya orientación se dirige más hacia el desarrollo de otras áreas cognitivas que repercutan en el ámbito académico del individuo. Se preocupa por lo que el alumno piensa y cómo puede influir en la adquisición del lenguaje.

- **El bilingüismo desde el ámbito sociolingüístico:** atiende a cómo los aspectos sociales y educativos de una cultura influyen en las comunidades bilingües y/o multilingües. Advierte sobre la diferencia que existe, y los conflictos culturales presentes, entre aprender una lengua en un contexto o en otro. Esta tendencia establece un enfoque basado en las fuerzas económicas, sociales, políticas y culturales influyentes en el aprendizaje de una lengua. Se encuentra relacionada con la psicología social, ya que determina el vínculo entre la percepción de identidad social y el desarrollo de la lengua en cualquier comunidad de aprendizaje. Parte de la idea de que dentro de una comunidad lingüística conviven gran variedad de derivaciones de la propia lengua, lo que provoca la adaptación del sujeto al contexto cultural en el que se pone en práctica. En cuanto a los aspectos intrínsecos del individuo, este enfoque profundiza en la motivación como uno de los parámetros fundamentales para que el alumno se interese por el aprendizaje de una lengua nueva. Esta motivación ha de abordarse bajo criterios de integración y con fines que vayan más allá del ámbito instrumental

y utilitarista. Además, se fundamenta en lo habitual que es que en sociedades multiculturales convivan ciudadanos que se comuniquen en varias lenguas, sin necesidad de que exista un dominio elevado de las mismas. Muchas personas logran una competencia bilingüe mientras permanecen monoculturales, es decir, solo se identifican con los hablantes de una de sus dos lenguas. Esta tendencia destaca dos conceptos importantes: la aculturación y la deculturación. Cuando el bilingüe adopta la cultura de la segunda lengua, rechazando su primera cultura, se considera aculturación. Es frecuente que la aculturación se produzca en sociedades donde la L2 de un sujeto es más prestigiosa que su lengua materna. La situación contraria se observa cuando el individuo renuncia a la cultura de su lengua materna, pero no se logra identificar con la cultura de su L2, lo cual deriva en una deculturación. Desde esta perspectiva, es importante tener en cuenta que la lengua es un vehículo de la cultura y que, por lo tanto, al analizar el fenómeno del bilingüismo se debe considerar cuál es el rol de la cultura en el desarrollo del sujeto bilingüe. En este sentido, queda claro que bajo esta tendencia la lengua va más allá de un uso enfocado en la transmisión de mensajes, ya que debe relacionarse con la identidad del sujeto y el contexto sociocultural en el que se habla.

- **Bilingüismo, biculturalismo e interculturalidad:** estos términos se encuentran estrechamente relacionados con los anteriores. Se basan fundamentalmente en que para el aprendizaje de las lenguas es preciso emplear estrategias de relación cultural. Ciencias como la antropología, la sociología y la pedagogía han abordado esta temática, estableciendo que la interculturalidad se vincula con la capacidad de reconocer las diferencias entre individuos mediante la promoción de una actitud de respeto hacia las diversas culturas. Por lo tanto, el bilingüismo es una de las expresiones lingüísticas de esta interculturalidad, por lo que habrá que tener en cuenta el tipo de relaciones que se establecen entre los miembros de todas las comunidades.

- **Bilingüismo y bialfabetización:** esta tendencia destaca la capacidad de leer y escribir en dos lenguas, ya que la lectura enriquece el vocabulario del estudiante y profundiza en la comprensión de los matices culturales subyacentes a las lenguas (Molero, 2011b). La bialfabetización expande el repertorio expresivo del bilingüe, facilita la comprensión, extiende el desarrollo y mantenimiento del lenguaje y aumenta el vocabulario tanto para hablar como para la comprensión auditiva. Se parte de la idea de la bialfabetización como un proceso social, apli-

cando estrategias de aprendizaje basadas en situaciones reales. Es fundamental partir de las experiencias previas que tenga el alumno en cuanto a la destreza comunicativa de la lengua e incorporar procedimientos de evaluación que fomenten la interconexión entre lo que ya se sabe y lo que queda por saber (Kalashnikova y Mattock, 2014). Por ejemplo, las costumbres de lecto-escritura han de trabajarse primero en casa para posteriormente ser llevadas a la escuela.

- **Bilingüismo y AICLE:** la aplicación de esta tendencia tiene un doble fin: el desarrollo de competencias propias de la materia y, simultáneamente, el desarrollo de competencias lingüísticas. AICLE ofrece expectativas nuevas en la enseñanza-aprendizaje de idiomas. En este sentido, además de potenciar las habilidades lingüísticas, el alumno puede llegar a dominar mejor la lengua extranjera con un mayor grado de compromiso y motivación. Manzano (2014) indica que la competencia lingüística se mejora y los contenidos se aprenden exitosamente. Sin embargo, Pladevall-Ballester (2015) señala que hay mucho por hacer en cuanto a formación docente y metodologías de su enseñanza, ya que los docentes reconocen una falta de medios.

Sobre este enfoque metodológico, se profundizará más adelante.

II.1.1.3.- Implicaciones en el proceso de aprendizaje del sujeto

En el siglo pasado, la creencia dominante entre los investigadores era que el bilingüismo podía ocasionar efectos negativos sobre el pensamiento y el desarrollo cognitivo de los niños, perjudicando el proceso de aprendizaje tanto de la lengua materna como de la segunda lengua (Hewitt y Linares, 1999; Zagalaz, Molero, Cachón y Gutiérrez, 2012).

Zagalaz et al (2012) apuntan que la investigación de Peal y Lambert en 1962 supuso un momento decisivo en la historia de la relación entre el bilingüismo y la cognición, ya que dicha investigación muestra de manera fehaciente la buena relación entre el bilingüismo y el funcionamiento cognitivo, sentando las bases del enfoque moderno actual. En ella, se explica que el bilingüismo no tiene necesariamente que tener consecuencias perjudiciales o ni si quiera neutrales en el desarrollo del niño, más bien que existe la posibilidad de que el bilingüismo proporcione ventajas cognitivas, beneficiando el proceso de aprendizaje del individuo, en comparación con las personas que han seguido un proceso de aprendizaje monolingüe.

En esta línea, Barac y Bialystok (2012) llevaron a cabo una investigación en la que demostraron que el desarrollo cognitivo y rendimiento académico es mejor en niños cuyo proceso de aprendizaje se realiza de manera bilingüe, en comparación con el proceso de aprendizaje monolingüe. La investigación se realizó con un total de 104 niños de seis años de edad, los cuales fueron divididos en cuatro grupos (monolingües en inglés, bilingües chino-inglés, bilingües francés-inglés, bilingües español-inglés). Durante el experimento se comparó a los diferentes grupos en tres tareas verbales y una tarea de control ejecutivo no verbal con el fin de examinar la generalidad de los efectos sobre el desarrollo bilingüe. Se comprobó que los resultados de los grupos bilingües difieren en el grado de similitud entre los idiomas, antecedentes culturales, y la lengua de escolarización. En la tarea de control ejecutivo, todos los grupos bilingües la realizaron de manera similar. Pero, todos ellos obtuvieron mejores resultados que el grupo monolingüe.

On the executive control task, all bilingual groups performed similarly and exceeded monolinguals; on the language tasks the best performance was achieved by bilingual children whose language of instruction was the same as the language of testing and whose languages had more overlap (Barac y Bialystok, 2012, p.413).

Sobre los beneficios en el proceso de aprendizaje, Hewitt y Linares (2000) añaden que la educación bilingüe no solo favorece el desarrollo cognitivo del niño, sino que además es beneficioso para el propio desarrollo lingüístico de la lengua materna, estimulador y favorecedor de la creatividad e incluso del desarrollo psicomotor del individuo. Si bien, Murado (2010) señala algunos factores a tener en cuenta a la hora de involucrarse en el aprendizaje paralelo de una L2. Este autor destaca la aptitud del individuo, su personalidad, la inteligencia, autoestima y confianza, motivación y edad.

Este último factor parece resultar una clarividencia a la hora de aprender un idioma, sobre todo, porque durante tiempo ha existido la creencia de que los niños aprenden mejor un idioma que los adultos. Sin embargo, ello no es constatado como mejor ni peor por autores como Krashen (1977, 2002) o Murado (2010), puesto que simplemente las implicaciones durante el proceso de aprendizaje son diferentes en un niño que en un adulto. Retomemos entonces las vías de acceso al bilingüismo (simultánea y secuencial) a las que se ha hecho alusión en el apartado II.1.1.

Se cree que existe un período de vida de las personas en el cual el cerebro está predispuesto para adquirir una o más lenguas. Esto ocurre porque los niños, en sus primeros años de vida, están en pleno proceso de adquisición de

su lengua materna, por lo que tienen abiertos los mecanismos para interiorizar y adquirir paralelamente más idiomas. Una vez pasado ese período, el aprendizaje de la lengua no es algo innato, sino que se basa en las diferentes habilidades y capacidades cognitivas e intelectuales que la persona va desarrollando (Murado, 2010).

En este sentido, Krashen (1977, 2002) explica la adquisición de una segunda lengua centrándose en las implicaciones que ello conlleva en el proceso de aprendizaje del niño y estableciendo la diferencia con la persona adulta (Krashen, 1977). Para explicarlo hace alusión a la teoría de “The monitor model” también conocida como “The input hypothesis”, la cual se basa en cinco hipótesis: *hipótesis de adquisición-aprendizaje*, *hipótesis del monitor*, *hipótesis del input*, *hipótesis del orden natural* e *hipótesis del filtro afectivo*.

La **hipótesis de adquisición-aprendizaje**; explica que existen dos formas a través de las cuales se puede llegar a dominar una segunda lengua: la adquisición y el aprendizaje.

La *adquisición* tiene lugar de manera inconsciente cuando la persona comunica centrándose en el significado de lo que dice, más que en la forma. El *aprendizaje* se produce cuando la L2 se estudia de manera consciente, es decir, cuando se centra en las reglas gramaticales.

En este sentido, Krashen (2002) remarca que es la adquisición y no el aprendizaje la que permite que se alcance una competencia completa en otra lengua.

Por su parte, la **hipótesis del monitor** establece la relación entre adquisición y aprendizaje. El conocimiento consciente de las reglas gramaticales actúa como un monitor o corrector que se modifica en el caso de que no esté de acuerdo con las reglas aprendidas. De este modo, la adquisición del lenguaje se puede ver corregida y modificada a partir del conocimiento de las reglas de la lengua extranjera.

Por ejemplo, una persona ha aprendido a decir la siguiente frase “*She go to the park*”. Esta frase le sirve para comunicarse y que el mensaje sea totalmente entendido, sin embargo, el aprendizaje de nuevas reglas permitirá la corrección de esa frase gramaticalmente incorrecta: “*She goes to the park*”.

La hipótesis del monitor mantiene estrecha relación con la **hipótesis del orden natural**, la cual determina que las estructuras gramaticales se adquieren en una secuencia predecible (p.e, se aprenden antes las formas singulares que las plurales o el tiempo presente e imperativo que los tiempos futuros).

En cuanto a la **hipótesis del input**, Krashen y Terrell (1983) determinaron que el enfoque natural se basa en la teoría de que la adquisición de la lengua ocurre solo cuando los estudiantes reciben un “input” comprensible.

En este sentido, complementa Murado (2010) que la adquisición del lenguaje tiene lugar cuando una estructura (input) presenta información ligeramente superior a la que ya se domina, de modo que el estudiante pueda ampliar su comprensión de la lengua.

La quinta hipótesis, la **hipótesis del filtro afectivo**, establece que la situación de tener que aprender la segunda lengua en un contexto artificial genera una ansiedad en el aprendiz que provoca la aparición de lo que se denomina “filtro afectivo”, lo cual dificulta el aprendizaje de la segunda lengua (Murado, 2010). Por ello, el docente ha de reducir el filtro afectivo mediante mecanismos de motivación y confianza (Grace Hui Chin, 2008). Y a este respecto, la opción de incluir la materia de EF dentro de los proyectos bilingües se presenta como positiva justificándose, entre otros aspectos, por la reducción del filtro afectivo que se genera por las condiciones particulares de la materia (Charcos, 2010; Clancy y Hruska, 2005; Cooper, McAguirre y Parker, 2001; Coral, 2011, 2012a; Fernández-Barrionuevo, 2009a; Machunsky, 2008; Ramos y Ruiz-Omeñaca, 2011).

II.1.2.- Evolución, inclusión y asentamiento de la educación bilingüe desde la Unión Europea

A continuación, se realizará una revisión acerca de la evolución e inclusión de la educación bilingüe en la Comunidad de CyL, lugar objeto de estudio. Para ello resulta necesario detenerse en su recorrido desde la Unión Europea, origen y fuente de influencia directa.

II.1.2.1.- Análisis de la educación bilingüe desde la Unión Europea

Los programas bilingües se han convertido en una de las principales prioridades para la adquisición de competencias, resultando el inglés la principal lengua de comunicación para los ciudadanos de la Unión Europea. No obstante, todavía existen importantes diferencias en el conocimiento y la utilización de este idioma entre los países del norte y del sur de Europa. Una de las razones

de tales diferencias, es que algunos países nórdicos como Dinamarca, Suecia, Noruega o Finlandia son considerados pioneros en la introducción e impulso de la enseñanza obligatoria de las lenguas extranjeras desde la Educación Primaria; de ahí su trayectoria y desarrollo desde los años 40 hasta la actualidad y, con ello, la posible ventaja en comparación con el resto de Europa.

El Consejo de Europa, establecido en 1949, es la organización política más antigua de este continente y constituye el referente oficial desde el que se ha originado, y posteriormente desarrollado e impulsado, el reconocimiento de la diversidad lingüística y el aprendizaje de las lenguas extranjeras en toda Europa (Consejo de Europa, 2002).

El hecho de que las naciones europeas no poseyeran una lengua común, constituyó una preocupación temprana. En un principio, el Consejo de Europa enfocó su trabajo sobre la enseñanza de idiomas con fines laborales aunque, posteriormente, esta iniciativa se expandió a los diferentes sectores de la sociedad, incluido el ámbito educativo (Neff y Sánchez, 2009).

Autores como Neff y Sánchez (2009) o Buzo (2011) coinciden al destacar varios documentos oficiales emitidos y publicados por el Consejo de Europa, como referentes de la evolución y desarrollo de la educación bilingüe en el ámbito escolar. Entre estos documentos se encuentra el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (1991), el cual es elaborado por el Consejo de Europa con el objetivo de satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural, desarrollar la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí, y superar las barreras lingüísticas y culturales (Consejo de Europa, 2002). Dentro de este contexto, y aunque los descriptores incorporados en el Marco tienen su origen en los años 90, en 2001 es publicado “El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación”, documento que forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, y que acaba por unificar las directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo (Consejo de Europa, 2001).

Del Simposio sobre el tema “Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Assessment and Certification” celebrado en 1991 en Rüschlikon (Suiza), surge la idea de crear un proyecto que promueva el desarrollo de un marco europeo transparente para la descripción de la competencia comunicativa (Simposio, 1991). El Consejo de Europa considera necesario proporcionar una base común en los distintos estados europeos para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, objetivos educativos, exámenes, manuales, así como reconocimiento de títulos y certificados.

Como continuación al Simposio de Rüschlikon en 1991, entre 1993 y 1996, el Consejo Nacional Suizo llevó a cabo un proyecto de Investigación Científica, a partir del cual se elaboraron descriptores por niveles para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Con el fin de reforzar las políticas de formación y aprendizaje, como elementos fundamentales para la mejora del empleo y la competitividad, y la formación continua, en 1996 la Comisión de las Comunidades Europeas publica el "Libro Blanco sobre la educación y formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva". Desde el mismo, se plantean aplicar en el ámbito europeo varias medidas, entre las que se encuentra "hablar tres lenguas comunitarias" marcado como cuarto objetivo general. Esta iniciativa se presenta como estrategia para favorecer la cohesión europea a través del plurilingüismo o multilingüismo y lograr así una mayor democratización en el acceso a las lenguas extranjeras (Dafouz, 2009).

En este sentido, el documento refleja la necesidad de no reservar el conocimiento de idiomas extranjeros a una élite o a quienes los aprenden gracias a su movilidad, sino permitir a todos los ciudadanos, adquirir y mantener la capacidad de comunicarse en, al menos, dos lenguas comunitarias distintas de su lengua materna (Comisión Europea, 1995).

Para alcanzar un conocimiento efectivo de tres idiomas comunitarios, se hace necesario comenzar el aprendizaje de una lengua extranjera desde el nivel preescolar. En este sentido, resulta indispensable que tal enseñanza se haga sistemática en la enseñanza primaria, así como que la enseñanza de la segunda lengua extranjera comunitaria comience en la secundaria. Asimismo, se destaca la conveniencia de que, como ocurre en las "escuelas europeas", el primer idioma extranjero aprendido se convierta en el idioma de enseñanza de determinadas asignaturas en secundaria, de manera que al finalizar el recorrido de la formación inicial, todos hablen dos lenguas extranjeras comunitarias (Comisión Europea, 1995).

De esta declaración de principios se extrae la importancia de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, no solo a través del estudio de las mismas como fin, sino también mediante su utilización como vehículos para el aprendizaje de otras materias, pilar fundamental sobre el que se asienta la educación bilingüe.

Por ello, la importancia que los diferentes estados han otorgado al aprendizaje de las lenguas extranjeras, desde ya hace un siglo, ha dado como fruto la adopción en Europa de iniciativas relacionadas con la enseñanza bilingüe o secciones europeas. A través de éstas tiene lugar la enseñanza de una o varias materias del currículo utilizando el idioma como lengua de enseñanza. En este

sentido, la comunidad germanófoba de Bélgica, desde finales de los años 40, propuso un sistema escolar en el que se empleaba el francés o el alemán para enseñar las distintas asignaturas del programa de estudios. Este dispositivo bilingüe se vio reforzado porque casi todo el alumnado belga proseguía sus estudios universitarios en la zona francófona.

Siguiendo esta iniciativa, otros países europeos han implantado también la enseñanza bilingüe en algunas materias. En Finlandia, Austria y los Países Bajos utilizan el inglés como lengua vehicular. Por su parte, en las escuelas bilingües de los países del este de Europa, se están diversificando las lenguas, antes limitadas al inglés, alemán o francés, en favor del italiano y del español (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2005).

En referencia a España, la materialización y aplicación de este tipo de iniciativas aconteció más tarde, pero en la actualidad se encuentra en pleno desarrollo, difusión y expansión, como se explica a continuación.

II.1.2.2.- Educación bilingüe en España

Como se ha comentado, la Comisión Europea establece la conveniencia de que los ciudadanos europeos dominen, al menos, dos lenguas adicionales. Sus recomendaciones están motivadas tanto por la importancia de reforzar una sociedad plurilingüe, basada en los valores asociados a la ciudadanía europea, como por la necesidad de integrarse en el mercado de trabajo europeo.

Si bien la Ley Orgánica, 2/2006 de Educación, aún vigente, no hace alusión a esta inminente preocupación social, sí lo hace la reciente Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), la cual modifica parcialmente la primera y destaca con especial incidencia el fomento del plurilingüismo con vistas a la transformación del sistema educativo.

De este modo, dicha ley (LOMCE, 2013) dispone en su capítulo XII que

El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjera, se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expre-

sión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera (p. 97865).

Ello es constatado en la disposición final séptima bis en la cual se indica que el Gobierno establecerá las bases de la educación plurilingüe desde el segundo ciclo de Educación Infantil hasta Bachillerato, previa consulta con las CCAA.

Pese a la no contemplación de este hecho desde la normativa legislativa (al menos en la LOE 2/2006), en 1996, la inclusión de programas bilingües con carácter regulado toma forma en España estableciéndose un convenio entre el Consejo Británico y el Ministerio de Educación y Ciencia. Paralelamente, las Consejerías de las diversas CCAA establecen, como línea prioritaria de actuación, fomentar el aprendizaje de segundas lenguas. Con este fin se implementan diversas acciones, entre las que se encuentra el desarrollo de secciones bilingües, el impulso de Centros con Programas Bilingües Experimentales y la promoción de Proyectos de Innovación Lingüística en Centros (PILC). Estas líneas de actuación, basadas en la metodología europea AICLE/CLIL, pretenden extender el aprendizaje de una segunda lengua a cualquier área o materia del currículo.

A continuación, se detalla la doble vía por la que la educación bilingüe se asienta en España.

II.1.2.2.1. Convenio de colaboración MEC-British Council (1996)

La declaración de intenciones desarrollada por el Consejo de Europa en materia de educación bilingüe, emitida de manera oficial a través de la elaboración del MCERL y la publicación del Libro Blanco sobre la educación y formación (1995), se expande por toda Europa.

En España, el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council firman un convenio de colaboración que supone un importante avance en la enseñanza bilingüe de nuestro país (Buzo, 2011). Es preciso mencionar que, aunque firmado en 1996, ha sido renovado en 2008 y, por última vez, en 2013. Tras la firma, se procede al traspaso de competencias educativas a las CCAA, reordenando el convenio para su aplicación en los diferentes ámbitos territoriales. Las CCAA implicadas en este convenio fueron Madrid, Andalucía, CyL, Navarra, Asturias, Aragón, Castilla la Mancha, Extremadura, Murcia, Cantabria y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

El convenio entre el Ministerio y el British Council (1996, 2008, 2013) tenía como objetivo desarrollar un programa de educación bilingüe en centros públicos españoles mediante un currículo integrado hispano-británico, desde los 3 hasta los 16 años, con un doble propósito: mejorar las posibilidades de aprendizaje de la lengua extranjera en el sistema educativo, y establecer mecanismos de cooperación educativa con otros Estados de la Unión Europea.

Del mismo modo, la iniciativa se concreta en los siguientes objetivos:

- Fomentar el conocimiento de la cultura británica y la adquisición de la lengua inglesa a través de la enseñanza en inglés de contenidos no lingüísticos.
- Impulsar el intercambio de profesores, alumnos, y experiencias.
- Promover la igualdad de oportunidades en el aprendizaje de la lengua inglesa en centros públicos.
- Ofrecer la posibilidad de continuar cursando la Educación Secundaria en cualquiera de los sistemas educativos español o británico (Consejo escolar de la Comunidad de Madrid, 2013, p. 104).

El currículo integrado se imparte en español y en inglés, con una proporción de cada lengua que no se concreta en el texto del convenio, pero que debe ser suficiente para que los alumnos alcancen el objetivo previsto de un dominio suficiente de la lengua inglesa al terminar la enseñanza obligatoria.

Asimismo, se preveía la incorporación a los centros de profesores seleccionados por el British Council que actuarían como profesores y como asesores lingüísticos y pedagógicos de los profesores españoles a fin de asegurar un desarrollo eficaz del currículo integrado. *The British Council* formaría en lengua y cultura inglesa a los profesores españoles.

Al tratarse de un currículo integrado hispano-británico, los alumnos participantes en el proyecto, desde el comienzo de su Educación Primaria y hasta concluir la Educación Secundaria Obligatoria, obtendrían doble titulación, española y británica, lo que les habilitaría para continuar sus estudios postobligatorios en cualquiera de los dos sistemas educativos.

El citado convenio desarrollaba el «Memorando de entendimiento sobre colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council», de 15 de junio de 1987, dentro del marco del convenio Cultural entre el Gobierno

de España y el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, de 12 de julio de 1960. En aplicación del convenio de 1 de febrero de 1996, la Orden de 10 de junio de 1998 creó secciones lingüísticas de lengua inglesa en un determinado número de colegios de educación infantil y primaria. Concretamente esta experiencia se inició en 43 centros con 1200 alumnos de tres y cuatro años, y fue consolidándose curso a curso en las distintas etapas de la enseñanza obligatoria.

En 2006, los primeros alumnos inmersos en el PB desde educación infantil finalizaban la etapa primaria y comenzarían la etapa secundaria. Los resultados obtenidos y el interés generado por el Programa, tanto dentro como fuera de España, llevó al Ministerio de Educación y al British Council ese mismo año a encargar al profesor emérito Richard Johnstone (Universidad de Stirling) la realización de una evaluación externa e independiente que permitiera obtener datos objetivos sobre el Programa. El profesor Johnstone, junto con el Dr. Alan Dobson y la Dra. M^a Dolores Pérez Murillo, llevaron a cabo durante tres años un detallado análisis de los distintos factores y agentes implicados en el Programa, cuyos resultados se recogen en el documento “Programa de Educación Bilingüe en España. Informe de la Evaluación” (Dobson, Johnson y Pérez, 2010).

Entre las principales conclusiones que se extrajeron en el proceso de evaluación, los autores remarcan que a la hora de emitir juicios acerca de la efectividad del programa, es necesario tener en cuenta varios aspectos. Por un lado, que el programa había sido implantado en centros públicos con contextos socioeconómicos muy variados. Por otro lado, que España resulta ser un entorno social particular en el que los alumnos apenas usan el inglés en su vida diaria fuera del centro lectivo. Esto hace que el reto de implantación de programas de estas características fuera, inicialmente, diferente en comparación con otros países como Dinamarca, Finlandia, Holanda, Noruega o Suecia, donde la sociedad está mucho más expuesta a la lengua inglesa.

Teniendo en cuenta estos aspectos, los datos recogidos mostraron que el Programa había alcanzado un éxito considerable y que, en general, los alumnos se estaban beneficiando mucho de la educación bilingüe que recibían. Habían alcanzando niveles de desempeño muy estimables tanto en su aprendizaje diario, como en su inglés hablado, su inglés escrito, su español escrito y sus resultados en exámenes de carácter oficial (International General Certificate of Secondary Education, IGCSE).

Dobson et al (2010) remarcan que los resultados en los exámenes IGCSE también muestran claramente el avance de los alumnos en asignaturas como Historia, Geografía o Biología –de las que se examinaron en inglés–.

Si bien, en el informe de evaluación se detectaron algunos inconvenientes. Por un lado, el coste que suponía la provisión sustancial de asesores lingüísticos (docentes supernumerarios nativos del inglés). Por otro lado, los alumnos de menor rendimiento. A este respecto, Dobston et al (2010) recogen lo siguiente:

Los datos recogidos en este informe muestran que hasta un 90% de los alumnos gozan de una experiencia educativa satisfactoria o altamente satisfactoria en el PEB, lo cual supone un verdadero logro. No obstante, dado que una de las principales características del programa es su compromiso de involucrar a todos los componentes de los centros, sería recomendable realizar una reflexión sobre cómo ayudar a los alumnos de menor rendimiento para que se beneficien del PEB más de lo que hacen ahora (p. 157).

En el apartado II.1.2.3 se detalla con más profundidad la estructura de funcionamiento del currículo integrado hispano-británico (fruto del convenio MEC-British Council), estableciendo la comparativa con otro tipo de modalidad de enseñanza bilingüe en CyL; las “secciones bilingües”.

II.1.2.2.2. Traspaso de competencias a las CCAA: creación de Programas de Enseñanza Bilingüe

Desde la Constitución española de 1978 se dio paso a una nueva realidad política articulada sobre la base de las Autonomías, las cuales, paulatinamente fueron asumiendo competencias educativas. Esta situación se tradujo, en el ámbito lingüístico, en la toma de iniciativas por parte de cada una de las CCAA que les ha permitido configurar sus propias políticas lingüísticas.

La adopción del bilingüismo como modelo educativo en los centros públicos de la mayoría de las CCAA (diez de las diecisiete, además de Ceuta y Melilla), apareció ya en 1996, año en el que se implantó en colegios de Primaria un currículo bilingüe hispano-británico, resultado del convenio suscrito ese mismo año entre el Ministerio de Educación y el British Council. Pero lo cierto es que, pese a que este convenio no afectó a la totalidad de las CCAA, éste supuso un punto de partida y un referente importante para todas ellas en la creación, difusión y expansión de Programas de Enseñanza Bilingüe (PEB) (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2013).

Desde entonces han ido apareciendo nuevos Programas para dar respuesta a las nuevas necesidades, dotados del marco normativo correspondiente a la

regulación de su funcionamiento. Diversas CCAA han completado el proceso de traspaso de servicios para hacer efectivo el pleno ejercicio de competencias en materia de educación. Éstas, por mediación de sus Consejos Escolares, han impulsado PEB cuyas características son similares en determinados puntos y fuentes de inspiración, pero también diferentes en aspectos tales como extensión, desarrollo o evaluación, entre otros.

A continuación, se hace un recorrido por las diversas CCAA con el fin de analizar la existencia de los diferentes PEB que en la actualidad se están desarrollando. Dicho análisis toma su base en el estudio comparativo que el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid realizó en el año 2013.

En primer lugar, se hace alusión a las CCAA, que además del currículo integrado hispano-británico, incorporan otros PEB impulsados por las Consejerías de Educación (Madrid, Andalucía, Navarra, Asturias, Aragón, Castilla la Mancha, Extremadura, Murcia y Cantabria).

En segundo lugar, se analizan el resto de CCAA que, pese a no estar vinculadas al convenio MEC-British Council, también han desarrollado Programas en la línea de la Enseñanza Bilingüe desarrollados desde las diversas Consejerías de Educación (Cataluña, Valencia, Galicia, Islas Baleares, Canarias y La Rioja).

Tras la mención de los programas que caracterizan cada una de las CCAA, nos referiremos a la Comunidad de CyL estableciendo una comparación con el resto de autonomías para considerar su punto de partida. Inmediatamente a continuación se le dedicará un apartado único detallado por ser el lugar objeto de la presente investigación.

- **Madrid**

Desde el año 2004, la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés en el sistema educativo de la Comunidad de Madrid se ha convertido en una prioridad política del Gobierno regional.

Ello se ha traducido en el impulso intenso y continuado con el que se ha dotado al bilingüismo. El número de centros incorporados a los PEB crece exponencialmente y se aboga por la mejor capacitación posible del profesorado que imparte una materia no lingüística en lengua extranjera, requiriéndoles como mínimo un nivel C1 de acuerdo con el MCERL.

En la Comunidad de Madrid, coexisten varios tipos de programas en materia de implantación de enseñanza bilingüe:

- *El currículo integrado hispano-británico*
- *Las Secciones lingüísticas en Educación Secundaria*
- *El Programa Colegios Bilingües*
- *Los Institutos Bilingües*
 - o *Programa bilingüe*
 - o *Sección bilingüe*

A continuación, se explica la diferencia entre cada uno de ellos.

En la Comunidad de Madrid se imparte enseñanza bilingüe español-inglés a través de un marco que se organiza y regula sobre la base del convenio suscrito entre el Ministerio de Educación y el British Council (*currículo integrado hispano-británico*). En ese momento, solo abarcaba las etapas de infantil y primaria, por eso, la Orden 2819/2005, de 26 de mayo, de la Consejería de Educación, creó las *Secciones Lingüísticas* de Lengua Inglesa en 10 Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid como desarrollo del mencionado convenio. Además, junto con el inglés, otras lenguas europeas reciben atención desde una aproximación bilingüe, de modo que se dispone, además, de Sección lingüística de francés y de alemán.

En el curso 2004/2005, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid puso en marcha el *Programa de Colegios Bilingües* con el fin de ampliar la oferta iniciada y aprobada con el convenio; fruto de éste, tan solo 10 centros de la Comunidad de Madrid fueron elegidos.

El *Programa de Colegios Bilingües* de la Comunidad de Madrid se desarrolla en los colegios públicos de Educación Infantil y Primaria seleccionados por la Consejería de Educación para su implantación. Se inicia en el primer curso de Educación Primaria y, año a año, se va implantando progresivamente en el resto de los cursos hasta abarcar toda la etapa de Educación Primaria. A través de este *Programa*, se imparte en lengua inglesa un mínimo del 30% del currículo.

Los alumnos que cursan sus estudios, según el modelo de enseñanza bilingüe definido por el citado *Programa de Colegios Bilingües*, pasarán en Educación Secundaria, o bien a los *Institutos Bilingües* o bien a las *Secciones lingüísticas* (*convenio MEC-British*).

Los *Institutos Bilingües* tienen una doble vertiente: el *programa bilingüe* y las *secciones bilingües*.

En la modalidad *programa bilingüe*, los alumnos recibirán 5 horas semanales de lengua inglesa y, dependiendo de la disponibilidad del personal docente habilitado de los centros, se podrá impartir en inglés alguna otra asignatura, así como también las sesiones de tutoría. En la modalidad de *sección bilingüe* se imparte un 50% del currículo en inglés; los alumnos reciben 5 horas semanales de inglés avanzado y además, de manera obligatoria, las materias de Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza y tutorías.

- Andalucía

Andalucía ha tomado el liderazgo en la enseñanza educativa bilingüe y es un referente a nivel nacional e internacional. Desde la aprobación del Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía en 2005, el número de centros que ofrecen enseñanza bilingüe no ha dejado de crecer, con el consiguiente desarrollo educativo y social que ha llevado aparejado. Con este plan se ha producido un gran cambio en la fisonomía de los centros andaluces de enseñanza de Educación Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato y de Formación Profesional (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2005).

Además del *convenio MEC-British Council* que desarrolla el *currículo integrado hispano-británico*, la Comunidad Autónoma de Andalucía lleva a cabo otra modalidad de enseñanza bilingüe promovido desde la propia Consejería de Educación de Andalucía y que se denomina *Programa de Secciones bilingüe*.

El Programa de Secciones bilingüe está integrado por alumnos procedentes de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria y de Institutos de Educación Secundaria. De este modo, desde la implantación de la lengua extranjera en primer curso de Educación Primaria, en virtud de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, el alumnado que inicie en primer curso de Educación Primaria la enseñanza bilingüe podrá llevarla a término hasta 2º de Bachillerato, siempre que el centro de Educación Secundaria correspondiente solicite la ampliación del Programa a la enseñanza post-obligatoria y se le autorice.

El Programa de Secciones bilingüe consiste en dar áreas no lingüísticas en lengua extranjera y es impartido por docentes que, además de poseer la titulación específica de su especialidad académica, acrediten al menos un B2 del idioma correspondiente de acuerdo con MCERL. Las modalidades de enseñanza bilingüe implantadas son español-inglés, español-francés y español-alemán.

La organización de los centros bilingües está regulada por la Orden de 24 de julio de 2006, por la que se desarrollan aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los centros bilingües.

- Aragón

La Comunidad de Aragón también está integrada dentro del *currículo hispano-británico (convenio MEC/British Council)*. El currículo integrado se implantó en Aragón en 1999 en cuatro centros de la comunidad. Al no quedar cubiertas las necesidades, la Consejería de Educación de la comunidad promovió y creó otras tres modalidades:

- *Programas bilingües español-inglés, español-francés y español-alemán en Educación Infantil y Primaria*

Este programa se inicia en las etapas de infantil y primaria. La sección afecta en la medida en que además del incremento de horas en la L2, otras dos áreas son impartidas en esa lengua en la etapa primaria. En el caso de infantil, tan solo se produce un incremento de carga horaria en la L2 (Resolución de 17 de agosto de 2009, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se establecen las condiciones y se autoriza la aplicación con carácter experimental de los programas bilingües español-francés y español-alemán establecidos por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte en determinados centros escolares de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Aragón).

- *Secciones bilingüe español-inglés, español-francés y español-alemán en Educación Secundaria.*

Los alumnos que accedan a la etapa secundaria podrán cursar sus estudios dentro de una sección bilingüe en inglés, francés o en alemán. Tendrán preferencia de acceso los alumnos que vienen de haber cursado sus estudios en una sección bilingüe en el idioma correspondiente en la etapa educativa anterior. Este programa se desarrolla en toda la ESO y 1º y 2º Bachillerato (Resolución de 25 de junio de 2008, de la Dirección General de Política Educativa del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, por la que se modifican parcialmente las instrucciones para la organización y funcionamiento de Secciones bilingüe en Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón).

- *Proyectos Bilingües en Formación Profesional en español-inglés*

Aragón es una de las comunidades pioneras en la extensión de la enseñanza bilingüe. Por ello, también existe la posibilidad de que los alumnos opten a enseñanza bilingüe español-inglés en enseñanzas de formación profesional, mediante la incorporación del inglés como len-

gua extranjera y la impartición de uno o varios módulos profesionales en ese idioma (Resolución de 20 de junio de 2007, de las Direcciones Generales de Formación Profesional y Educación Permanente y de Política Educativa del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, por la que se dictan instrucciones para la organización y funcionamiento del Programa de Innovación Proyectos Bilingües de Formación Profesional en Institutos de Educación Secundaria e Institutos de Formación Profesional Específica de la Comunidad Autónoma de Aragón).

Para la impartición de estas modalidades, al profesorado se le requiere al menos un B2 de acuerdo con el MCERL.

- Principado de Asturias

En el marco del PB del Principado de Asturias, se incluyen dos modalidades que se suman al *currículo integrado español-inglés (convenio MEC/British Council)* y que se encuentran reguladas por la Resolución de 19 de mayo de 2009 por la que se aprueba la convocatoria de proyectos para fomentar el desarrollo de Programas Bilingües en centros educativos de enseñanza no universitaria en el Principado de Asturias.

Para su enseñanza, al profesorado se le exige una titulación mínima de B2 según el MCERL.

- *PB* español-inglés en Primaria

Su implantación comienza en el primer curso de primaria, para ir extendiéndose progresivamente en toda la etapa. Se imparten parcial o totalmente en inglés una o dos áreas (Conocimiento del Medio, Educación Artística o Educación Física), además del inglés como área, de modo que se asegure una sesión diaria vinculada al aprendizaje del inglés.

- *Secciones bilingüe* español-francés y español-inglés, en Educación Secundaria.

Este programa puede implicar varias etapas educativas: la Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos. Cualquier materia puede impartirse en la lengua extranjera excepto la Lengua Castellana y Literatura, la Lengua Asturiana y las otras Lenguas Extranjeras. Los idiomas pueden ser inglés o francés.

- Castilla la Mancha

El programa *Secciones Europeas*, en los centros públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Castilla-la Mancha, se creó en 2005. Pero la enseñanza bilingüe en Castilla la Mancha comenzó años atrás al poner en funcionamiento, al igual que otras CCAA, los siguientes modelos:

- Desde 1996, el Programa de los centros acogidos al convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council, que implantaron el *currículo integrado hispano-británico*.
- Desde 2002, el que pusieron en marcha los centros que implantaron el *Programa de Secciones bilingüe*. Éste se basa en la enseñanza en lengua extranjera (inglés, francés, alemán o italiano) de, al menos, dos materias o áreas no lingüísticas. Su implantación es progresiva en el centro, desde el 2º ciclo de Educación Infantil o primer curso de Primaria hasta el fin de la Educación Secundaria. Asimismo, la implantación de enseñanzas bilingües se ha extendido hasta etapas educativas no obligatorias (Bachillerato y Formación Profesional).

Para impartir enseñanzas de materias en otro idioma se requiere al profesorado un mínimo de nivel de inglés B2 acorde con el MCERL.

- Extremadura

Con el propósito de fomentar el plurilingüismo promovido por la Unión Europea, la Comunidad Autónoma de Extremadura puso en marcha en 2008 un Plan llamado LINGUAEX, en el que se inscriben, entre otras líneas de actuación, las Secciones bilingüe de los centros docentes no universitarios.

Con carácter anual, la Consejería de Educación convoca a los centros educativos de Educación Primaria y de Educación Secundaria que deseen implantar las enseñanzas propias de una Sección Bilingüe.

Existen las siguientes modalidades:

- *Secciones bilingüe español-inglés asociadas al currículo integrado hispano-británico*.
- *Secciones bilingüe español-inglés y español-francés*, en Educación Infantil y Primaria.
- *Secciones bilingüe español-inglés, español-francés y español-portugués*, en Educación Secundaria.

Como otras Comunidades, en Extremadura no se cubrían las necesidades de educación bilingüe únicamente con el convenio, así que se amplió la oferta con el fin de expandir la educación bilingüe en la comunidad mediante la creación de las secciones bilingües tanto en la etapa infantil y primaria como en la secundaria. Además, se sumaron otros idiomas al inglés; estos fueron francés (en primaria y secundaria) y portugués (en secundaria).

Como en las CCAA mencionadas hasta el momento, al profesorado implicado en este proyecto se le exige como mínimo una titulación de B2 según lo dispuesto en el MCERL.

- **Región de Murcia**

En esta Comunidad Autónoma, el programa de secciones bilingüe está implantado actualmente en los siguientes niveles educativos y modalidades:

- Colegios adscritos al PB español-inglés vinculado al *convenio MEC/British Council*.
- Colegios adscritos al *Programa de Colegios Bilingües* español-inglés de la Región de Murcia para Educación Infantil y Primaria
- *Secciones bilingüe español-inglés, español-francés y español-alemán* en Educación Secundaria
- *Secciones bilingüe mixtas*. Estas secciones, que se han creado en 2009, combinan el aprendizaje de dos idiomas extranjeros, simultáneamente (francés-inglés)

Asimismo, recientemente se ha incorporado a la enseñanza bilingüe la etapa de *Bachillerato y Formación Profesional*.

Para todas las modalidades, el nivel B2 es el mínimo requerido a los docentes que imparten la enseñanza bilingüe.

- **Cantabria**

Los Programas de Educación Bilingüe de esta Comunidad Autónoma se inscriben dentro del Plan Regional para la potenciación de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras (Resolución de 28 de septiembre de 2006, por la que se establece el Plan para la Potenciación de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria). Se han implantado en centros públicos de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria que, al integrarse en el Programa, han incrementado el número de horas semanales dedicado al

aprendizaje del inglés, francés o alemán, impartiendo al menos dos áreas o asignaturas en estos idiomas.

Asimismo, el Bachillerato y la Formación Profesional, se incluyen dentro de este proyecto.

Para apoyar estos programas existen acuerdos bilaterales entre la administración educativa de Cantabria y otras instituciones europeas, a través de diversos convenios, que se materializan en acciones recíprocas de diversa naturaleza; intercambios de grupos de alumnos, de auxiliares de conversación, de información educativa, de materiales didácticos, experiencias y documentación, y formación continua del profesorado.

De este modo, en la Comunidad Autónoma de Cantabria se han desarrollado las siguientes modalidades de enseñanzas bilingües:

- *Programas de educación bilingüe de inglés-español en Educación Primaria.*
- *Programas de educación bilingüe de francés-español, alemán-español o inglés-español en Educación Secundaria.*
- *Programas de educación bilingüe inglés-español en Formación Profesional.*

El alumnado de estos programas tiene la posibilidad de obtener una titulación que certifique el nivel de competencia lingüística alcanzado al término de la Educación Secundaria Obligatoria, para lo que se cuenta con la colaboración de instituciones como la Alianza Francesa, el Servicio Cultural de la Embajada de Francia en España, el Instituto Goethe de Madrid y el Trinity College de Londres. Al profesorado, se le requiere como mínimo un B2 según el MCERL.

Analizadas las CCAA que presentan adscripción con el British Council, pasamos a analizar el resto de CCAA que aunque fuera del citado convenio, también han desarrollado iniciativas con respecto a la educación bilingüe y que han sido impulsadas por las diversas Consejerías.

- Navarra

La Comunidad Autónoma de Navarra tiene en funcionamiento dos programas destinados a fomentar el plurilingüismo de su alumnado.

Uno de ellos es el *Programa de Secciones bilingües de francés para Centros de Educación Secundaria*. Siguiendo el objetivo de la Unión Europea de promo-

ver, la mejora en materia de lenguas extranjeras y la movilidad en Europa, en el curso 2006-2007 el Departamento de Educación, convocó con carácter experimental el Programa de Secciones bilingüe de francés en este nivel educativo. Tras un año de experiencia positiva en el desarrollo de dicho Programa, se ha impulsado su continuidad hasta el curso actual.

El *Programa de Secciones bilingüe* también se extiende a la lengua inglesa.

Además, en Navarra funcionan los *Programas plurilingües en los centros públicos de Educación Infantil y Primaria*. Estos son modelos que ofrecen la posibilidad de cursar varias áreas o materias en inglés y francés desde la etapa Primaria hasta Bachillerato.

Al profesorado se le requiere un B2 de acuerdo con el MCERL con el compromiso de adquisición de un C1.

- **Cataluña**

El fomento del plurilingüismo en Cataluña cuenta actualmente con el “Plan 2007-2015, de Impulso a las Terceras Lenguas” que desarrolla un proyecto lingüístico plurilingüe en los centros educativos. La Generalitat de Catalunya creó dicho proyecto en 2007, con la finalidad de asegurar que, al acabar la Educación Secundaria Obligatoria (en 2015), los alumnos tuvieran un dominio comunicativo y lingüístico de la lengua catalana, castellana y, al menos, de una lengua extranjera que les permitiera mantener una conversación fluida. Asimismo que, al acabar el Bachillerato, fueran capaces de comunicarse y aprender en una tercera lengua. Este objetivo plurilingüe pretendía desarrollar las orientaciones de la Unión Europea para promover el dominio de las lenguas europeas entre las nuevas generaciones (Resolución EDU/1085/2007, de 5 d’abril, de convocatòria de concurs públic per a la selecció de projectes de centres d’educació infantil i primària i d’educació secundària de Catalunya, de titularitat del Departament d’Educació, per participar en un pla experimental de llengües estrangeres).

Para la elaboración de este Plan, el Departamento de Educación ha establecido contactos con agentes tales como universidades, cajas de ahorro y la Corporación Catalana de Radio y Televisión (CCRTV). Con estos últimos negocia la emisión en primera opción de películas en versión original con o sin subtítulos, o la reserva de franjas horarias de programación infantil en inglés.

Aunque en años anteriores se habían implementado ya otras iniciativas para el fomento de idiomas extranjeros (Plan Orator, Planes Experimentales de Lenguas Extranjeras), el Plan de Impulso a las Terceras Lenguas tiene carácter global y se propone acelerar la consecución del objetivo que anuncia, gracias a

una serie de acciones conjuntas que lo desarrollan desde aspectos distintos y complementarios.

Las acciones anuales de impulso a las diversas lenguas curriculares pretenden dinamizar el aula, el centro y el entorno, a través de proyectos tan diversos como el fomento de intercambios, la creación de grupos de trabajo para el diseño de materiales, la utilización del Portfolio Europeo de las Lenguas, la difusión de buenas prácticas de los diversos planes, o la creación de concursos de oralidad o de narrativa. Pero el eje fundamental sobre el que pivota el Plan, es la formación del profesorado, pieza clave para garantizar el éxito de la introducción de la lengua extranjera, como lengua de uso para el aprendizaje, en los colegios e institutos. Al profesorado se le exige un B2 de acuerdo con el MCERL, no obstante se le forma para que su nivel de idioma progrese.

Hay que destacar el papel predominante que tiene el inglés en este Plan, respecto de las demás lenguas europeas por ser percibido como herramienta fundamental para aumentar la competitividad de la economía catalana.

Además del “Plan de Impulso a la Lengua Inglesa”, hay un “Plan de Impulso a la Lengua Francesa”, gracias a la colaboración entre la Conselleria d’Educació y el Consulado de Francia en Barcelona. Este Plan tiene como finalidad aumentar la presencia de la lengua francesa en los centros catalanes.

En el marco del citado impulso a las terceras lenguas, la metodología integrada AICOLE-CLIL en inglés, se aplica en Cataluña en el programa: “Planes Experimentales de Lenguas Extranjeras” (PELE) para centros públicos de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria.

- Comunidad Valenciana

En los programas de enseñanza en valenciano (PEV), de inmersión lingüística (PIL) y de incorporación progresiva (PIP), establecidos en el sistema educativo valenciano, se permite el inicio del tratamiento integrado de los dos idiomas oficiales introduciendo una lengua extranjera, con el propósito de conseguir que la competencia lingüística de los escolares valencianos alcance los objetivos marcados por el Consejo de Europa. Todo ello configura un sistema educativo plurilingüe muy singular y propio de la Comunidad Valenciana.

Cabe distinguir los siguientes programas integrados:

- *Programa de Educación Plurilingüe en el Segundo Ciclo de la Educación Infantil*, que permite fomentar una primera aproximación a la lengua inglesa.

- *Programa de Educación Bilingüe Enriquecido (PEBE)*. Se lleva a cabo desde el Primer ciclo de la Educación Primaria mediante la incorporación precoz de una lengua extranjera, como lengua vehicular.
- *Programa plurilingüe en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y los Ciclos formativos de Formación Profesional*.

Para impartir los programas, se requiere un B2 como nivel mínimo acreditado por el profesorado involucrado.

- **Islas Baleares**

El contexto de esta Comunidad Autónoma presenta la particularidad de corresponder a una sociedad multilingüe y multicultural, con dos lenguas oficiales, en la cual hay que garantizar el uso del catalán como lengua vehicular en el ámbito de la enseñanza, de conformidad con lo que establece la Ley de normalización lingüística en las Islas Baleares, que regula el uso y la enseñanza de y en lengua catalana.

En este contexto, la administración educativa desarrolla el Programa de Secciones Europeas que consiste en el refuerzo del horario dedicado a la enseñanza de la lengua extranjera, impartiendo, total o parcialmente, un área o materia no lingüística en dicha lengua.

Las modalidades de actuación son las siguientes:

- *Modalidad A: Secciones Europeas español-inglés en Educación Primaria.*

Los centros de Educación Primaria acogidos a esta primera modalidad pueden impartir, a partir de primer curso, una materia no lingüística en lengua inglesa, preferentemente Educación Artística (Plástica y Música) y EF, más dos horas de Lengua Inglesa.

- *Modalidad B: Secciones Europeas en Educación Secundaria.*

Los centros de Educación Secundaria acogidos a esta segunda modalidad pueden impartir materias no lingüísticas en lengua inglesa a partir de primer curso de ESO y/o en otra lengua extranjera, francés o alemán, desde 3º ESO. Para ello, el alumnado tiene que haber cursado alemán o francés como materia optativa. Además, dentro de la Formación Profesional, existen en la actualidad dos centros que imparten módulos de Ciclos Formativos en español-inglés.

Al profesorado se le exige nivel B2 de acuerdo con el MCERL para impartir enseñanzas bilingües en cualquiera de las etapas educativas.

- Galicia

En los últimos años, la Consejería de Educación y Ordenación Universitaria de Galicia ha llevado a cabo acciones para impulsar el avance de la formación del alumnado en lenguas extranjeras pertenecientes al espacio cultural.

Las *Secciones bilingües* se enmarcan dentro de este objetivo de mejora de las competencias lingüísticas de la población gallega. La implantación de este tipo de proyectos de innovación educativa relacionados con el aprendizaje de lenguas permitirá la adquisición de competencias plurilingües y pluriculturales por parte de los alumnos.

Las Secciones bilingües en Galicia están presentes en todas las etapas educativas: Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. Se impartirán una o varias áreas, materias o módulos en una lengua extranjera hablada en la Unión Europea.

A los docentes se les requiere un título que acredite nivel B2 según el MCERL.

- La Rioja

Con el fin de impulsar una mejora cualitativa en la enseñanza de las lenguas extranjeras, la Comunidad Autónoma de La Rioja ha desarrollado dos tipos de Programas:

- Los *Proyectos de Innovación Lingüística en Centros* (PILC). Esta iniciativa comenzó en el curso 2004/2005, basándose en la metodología europea AICOLE para impartir los contenidos de áreas no lingüísticas. Abarca a todas las etapas educativas (Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación profesional y el idioma preponderante es el inglés).
- Las *Secciones bilingües*. La Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de La Rioja, estableció además el marco normativo para definir el procedimiento de implantación del Programa denominado Secciones bilingües. Éstas abarcan también a todas las etapas educativas y puede elegirse entre dos idiomas: inglés o francés.

Se establece la necesidad de que el profesorado acredite un nivel B2 acorde con el MCERL para que puedan impartir enseñanzas en este tipo de programas.

Una vez descrito el panorama con respecto a la integración de los PEB en las diferentes CCAA, se presenta una mención somera relativa a la Comunidad de CyL estableciendo las similitudes y diferencias en comparación con el resto de

CCAA. Si bien, la explicación entorno a la implantación del PB en esta Comunidad, se retomará con todo tipo de detalle en el siguiente apartado II.1.2.3.

- **Castilla y León:** punto de partida en comparación con el resto de CCAA

La Comunidad de CyL recoge dos tipos fundamentales de PEB:

- *Secciones lingüísticas* asociadas al *currículo integrado hispano-británico*.
- *Secciones bilingües inglés-español, francés-español y alemán-español*.

Fruto del convenio firmado entre el Ministerio y el Consejo Británico en la Comunidad de CyL, se seleccionaron inicialmente 10 centros de Educación Primaria que comenzaron su andadura en el programa impartiendo un *currículo integrado hispano-británico*. Finalizada la etapa primaria, el currículo integrado continuó en los institutos de enseñanza secundaria que también fueron seleccionados. Aunque comenzaron siendo 10, actualmente el programa está funcionando en 19 centros de Educación Infantil y Primaria y en 10 de Educación Secundaria; este aumento se debe a las renovaciones del convenio en 2008 y 2013.

Como se ha comentado anteriormente, la implantación de este currículo integrado se extiende por varias Comunidades, además de por la presente: Madrid, Andalucía, Navarra, Asturias, Aragón, Castilla la Mancha, Extremadura, Murcia y Cantabria. En todas ellas, el Ministerio firmó el convenio con el British Council para el desarrollo del currículo español-inglés desde la etapa infantil. En este sentido, merece la pena resaltar que la Comunidad de Madrid fue la única que, a través de su Consejería de Educación, creó las Secciones Lingüísticas de Lengua inglesa en Educación Secundaria como desarrollo del mencionado Convenio, de acuerdo con la Orden 2819/2005.

Pero además, la educación bilingüe en la Comunidad de CyL se complementa con la aparición de las *Secciones Bilingües*. En 2006, la Consejería de Educación consideró necesario establecer un marco normativo para propiciar el desarrollo de proyectos bilingües en todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de CyL, que imparten Educación Primaria y/o Secundaria Obligatoria. Se entiende por *Secciones Bilingües* aquellos centros que, una vez autorizados, utilizan un idioma extranjero (inglés, francés y/o alemán) para la enseñanza de determinadas áreas o materias no lingüísticas. La Orden EDU 6/2006 reguló la creación de *Secciones Bilingües* en centros públicos de CyL.

Las Comunidades antes mencionadas (Madrid, Andalucía, Navarra, Asturias, Aragón, Castilla la Mancha, Extremadura, Murcia y Cantabria) también desarrollaron programas desde sus correspondientes Consejerías con una estructura de funcionamiento similar a la de las *secciones bilingües* en CyL, en aras de difundir, expandir y extender lo máximo posible la educación bilingüe en cada una de las Comunidades.

Por su parte, las Comunidades de Cataluña, Valencia, Islas Baleares y La Rioja, no vinculadas con el convenio MEC-British Council, desarrollaron de igual manera programas de educación bilingüe desde sus Consejerías.

En los anexos 1 y 2, se incluyen dos tablas que recogen la comparativa entre la Comunidad de CyL y el resto de Comunidades. En ellas, se especifica el nombre dado a los programas, las etapas educativas implicadas y los idiomas elegidos para integrar el modelo bilingüe en cada una de las CCAA.

Se observa que en la actualidad, CyL no incluye la etapa de Bachillerato dentro de la educación bilingüe como sí lo hacen Comunidades como Madrid, Andalucía, Murcia, Cantabria, Castilla la Mancha, Navarra, Aragón, Asturias, Cataluña, Valencia, Baleares, La Rioja y Galicia. CyL tampoco integra a la Formación Profesional dentro de sus Programas Bilingües y sí la integran Comunidades como Castilla la Mancha, Cantabria, Murcia, Andalucía, Aragón, Asturias, Valencia, Baleares y La Rioja.

Por otro lado, el inglés es la lengua extranjera más elegida, siendo ésta el común denominador por parte de todas las CCAA. Las secciones bilingües de CyL incorporan además del inglés, otras lenguas como el francés y el alemán. El idioma francés también se incluye en el caso de Navarra, Cataluña, Baleares, Galicia, La Rioja, Madrid, Andalucía, Aragón, Navarra, Asturias, Castilla La Mancha, Extremadura, Murcia y Cantabria. Por su parte, el alemán se incluye también dentro de la enseñanza bilingüe en Madrid, Andalucía, Castilla la Mancha, Murcia, Aragón y Cantabria.

En cuanto a la titulación mínima necesaria para impartir una materia en lengua extranjera, se requiere un B2 de acuerdo con el MCERL en CyL así como en el resto de CCAA a excepción de Madrid. En la Comunidad de Madrid se exige acreditar, al menos, un C1 para poder obtener la habilitación lingüística que permite impartir clases en centros bilingües públicos y concertados de la Comunidad en todas sus etapas.

Además, mientras que en CyL y el resto de CCAA se permite obtener la habilitación lingüística si se acredita a la administración poseer una titulación de inglés, de al menos nivel B2 emitida por instituciones que se especifican en la normativa de cada CCAA, en el caso de Madrid es la propia Consejería quien

determinará las pruebas de C1 y C2 y otorgará la habilitación. Los docentes que presenten la titulación de C1 o C2 que haya sido emitida por instituciones de reconocido prestigio anexionadas en la Orden 1275/2014, y conseguidas hace menos de 5 años, podrán también obtener la habilitación sin necesidad de presentarse a las pruebas que organiza la Consejería de la Comunidad de Madrid.

II.1.2.3.- Educación bilingüe en Castilla y León: regulación y organización

En base a lo establecido hasta el momento, nos centramos en el estudio de la Comunidad de CyL, por ser la Comunidad objeto de estudio.

La Junta de CyL ha promovido la incorporación del sector educativo a la enseñanza bilingüe y los resultados de esta promoción son los diferentes Programas Bilingües desarrollados en un total de 580 centros educativos (349 centros públicos y 241 centros concertados), siendo éstas cifras, datos recogidos en el curso 2014-2015. La tabla 1 que se presenta a continuación, muestra la comparativa de secciones bilingües en las diversas ciudades que conforman la Comunidad. En ella se contrasta el número de secciones en función de la titularidad, etapa educativa e idioma de la sección.

Tabla 1. Relación comparada de SB en Castilla y León

Ciudades de CyL	Titularidad/Etapa		Idioma (Nº DE SECCIONES BILINGÜES)			Total
			Inglés	Francés	Alemán	
Ávila	Público	Primaria	10	1	0	30
		Secundaria	8	1	0	
	Privado/ concertado	Primaria	7	0	0	
		Secundaria	3	0	0	
Burgos	Público	Primaria	28	1	1	84
		Secundaria	14	1	0	
	Privado/ concertado	Primaria	25	0	0	
		Secundaria	14	0	0	
León	Público	Primaria	55	1	1	126
		Secundaria	29	1	1	
	Privado/ concertado	Primaria	24	0	0	
		Secundaria	14	0	0	

Palencia	Público	Primaria	13	0	0	37
		Secundaria	6	0	0	
	Privado/ concertado	Primaria	11	0	0	
		Secundaria	7	0	0	
Salamanca	Público	Primaria	21	1	0	73
		Secundaria	12	1	0	
	Privado/ concertado	Primaria	26	0	0	
		Secundaria	12	0	0	
Segovia	Público	Primaria	10	1	0	27
		Secundaria	8	2	0	
	Privado/ concertado	Primaria	4	0	0	
		Secundaria	2	0	0	
Soria	Público	Primaria	23	1	0	42
		Secundaria	8	1	0	
	Privado/ concertado	Primaria	5	0	0	
		Secundaria	4	0	0	
Valladolid	Público	Primaria	30	3	1	120
		Secundaria	18	3	0	
	Privado/ concertado	Primaria	40	0	0	
		Secundaria	25	0	0	
Zamora	Público	Primaria	14	1	0	41
		Secundaria	7	1	0	
	Privado/ concertado	Primaria	11	0	0	
		Secundaria	7	0	0	
TOTALES			565	21	4	580
PÚBLICOS		PRIMARIA	204	10	3	217
		SECUNDARIA	120	11	1	132
PRIVADOS / CONCERTADOS		PRIMARIA	153	0	0	153
		SECUNDARIA	88	0	0	88

Retomando lo comentado anteriormente, desde 1996 hasta el año 2006, la Comunidad de CyL tan solo contaba con el convenio MEC-British Council con respecto a la educación bilingüe. Sin embargo, en 2006, la Consejería de Educación consideró necesario establecer un marco normativo para propiciar el desarrollo de proyectos bilingües en todos los centros educativos sostenidos

con fondos públicos de la Comunidad de CyL, que imparten Educación Primaria y/o Secundaria Obligatoria. Bajo esta iniciativa se crearon las Secciones bilingüe (Orden 6/2006, de 4 de enero, reguló la creación de Secciones bilingüe en centros sostenidos por fondos públicos de la Comunidad de CyL).

Actualmente, las modalidades idiomáticas implantadas en los distintos niveles educativos son español-inglés, español-francés y español-alemán.

Las Secciones español-francés son similares a las Secciones Españolas en Francia que este país tiene abiertas dentro de su Programa de Secciones Internacionales. Pese a ser una de las opciones más tempranas de bilingüismo en la región, el número de centros que la ofertan es actualmente muy limitado (10 centros de Primaria y 6 de Secundaria).

Por su parte, las Secciones bilingüe español-alemán son las más recientes. Por el momento, hay dos Colegios de Educación Infantil y Primaria que la han implantado y también un Instituto de Enseñanza Secundaria. Recientemente, se ha concedido la autorización para el curso 2014/2015 de Sección Bilingüe en alemán, a un tercer colegio público: el CEIP Marceliano Santamaría de Burgos, de acuerdo con la Orden EDU/156/2014, de 11 de marzo, por la que se establecen de oficio secciones bilingües en centros públicos y se autoriza su creación en centros privados concertados para el curso 2014/2015.

Finalmente, en la modalidad español-inglés coexisten dos modelos diferentes. Unos centros aplican el *currículo integrado hispano-británico* (también denominado *Secciones Lingüísticas*), procedente del desarrollo del convenio MEC/British Council del año 1996, y otros se ajustan al modelo desarrollado por iniciativa de la Junta de CyL, *Secciones bilingüe* español-inglés.

Actualmente, y en base a los datos registrados por la Consejería de Educación en el curso 2014-2015, la Comunidad de CyL presenta un total de 29 secciones lingüísticas (convenio de colaboración MEC-British Council) y un total de 300 secciones bilingües en inglés pertenecientes a centros públicos.

De este modo, se establece a continuación una comparativa entre ambos programas que permitirá acercarnos a las características del funcionamiento de la educación bilingüe español-inglés en CyL, atendiendo a los diferentes criterios que se desprenden desde la normativa legislativa reguladora:

- Normativa reguladora

La normativa es el eje sobre el cual se rige el funcionamiento de la educación bilingüe. El funcionamiento de las *Secciones bilingüe* en CyL, se ajusta a lo establecido desde la Orden 6/2006 de 4 de enero, por la que se regula la crea-

ción de secciones bilingüe en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de CyL.

Por su parte, las *Secciones Lingüísticas* se basan en el Real Decreto 717/2005, de 20 de junio, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros docentes acogidos al convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council, encontrando en la Orden 884/2004, de 8 de junio, por la que se crean secciones lingüísticas de lengua inglesa en institutos de educación secundaria de CyL, las matizaciones pertinentes y concretas a tener en cuenta para su desarrollo en esta Comunidad.

- Requisitos de los centros para participar y criterios de selección

El convenio de Colaboración *MEC-British Council* solo abarca e implica a los centros con titularidad pública, mientras que la normativa que regula a las *Secciones bilingüe* es aplicable tanto a los centros públicos como concertados y privados. No obstante, la población objeto de estudio en esta tesis doctoral abarca a los centros con titularidad pública. Además, la Consejería de Educación establecerá el número máximo de *Secciones bilingüe* a autorizar en centros públicos de la Comunidad. Anualmente se crean nuevos centros, de acuerdo con las disponibilidades presupuestarias.

Por su parte, la Orden EDU 884/2004 estableció el número fijo de centros de educación secundaria amparados por el convenio entre el *Ministerio y The British Council*, aunque en 2008 y 2013 se estableció una renovación ampliando la integración de nuevos centros al convenio.

- Etapas educativas a las que afecta la enseñanza bilingüe

El convenio *MEC-British Council* establece que la enseñanza bilingüe afectará a todas las etapas educativas de enseñanza no obligatoria del centro al que ha sido concedido dicho convenio (Educación Infantil, Educación Primaria Obligatoria y Educación Secundaria Obligatoria).

Por el contrario, el funcionamiento de las *Secciones bilingüe* implica de manera oficial a la etapa de Educación Primaria Obligatoria y Educación Secundaria Obligatoria. La implicación de la etapa de Educación Infantil quedaría a criterio de elección del propio centro educativo al que le ha sido concedida la sección bilingüe.

- Alumnos implicados en el programa

En las Secciones Lingüísticas, tanto en infantil como en primaria, todos los alumnos estarán inmersos dentro del PB. Los alumnos que pasan a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y que vienen de haber cursado la anterior etapa dentro del convenio MEC-British Council, podrán acceder directamente al currículo integrado en dicha etapa, si lo desean. En caso contrario, podrán seguir sus estudios en dicha etapa dentro de un proceso de enseñanza monolingüe o si el centro dispusiese, dentro de una sección bilingüe.

La incorporación de nuevos alumnos (que vengan de haber cursado la anterior etapa en una sección bilingüe o dentro de un proceso de aprendizaje monolingüe) se producirá solamente en el caso de existir vacantes en el grupo. Asimismo, dichos alumnos deberán superar previamente una prueba de nivel. No obstante, accederán a estas secciones lingüísticas, prioritariamente, aquellos alumnos provenientes del programa “British” iniciado en los colegios de educación primaria.

La superación de una prueba se encuentra en consonancia con lo que ocurre a nivel europeo en algunos países. Wolff y Marsh (2007) se preguntan en qué criterios se basa la selección de los estudiantes que participan en la enseñanza integrada CLIL. Mientras que en un comienzo esta cuestión de alguna manera era regulada espontáneamente según la oferta y la demanda, actualmente en algunos países ya se han establecidos unos criterios de acceso que van desde los tests de conocimientos generales hasta los tests de lengua. Así, por ejemplo, en países como la República Checa, Eslovaquia y Bulgaria, los estudiantes que quieren participar en un programa CLIL tienen que pasar unos exámenes de ingreso en los que se ponen a prueba tanto sus conocimientos generales como los conocimientos de lengua materna y lengua extranjera. En Francia y en Rumanía, en cambio, se evalúan los conocimientos y las destrezas en la lengua usada en la enseñanza CLIL antes de permitir el ingreso. En países como Hungría, los Países Bajos y Polonia, los exámenes ponen a prueba tanto los conocimientos generales del candidato como sus destrezas en la lengua del programa CLIL. Los tests de ingreso son escritos, pero también hay exámenes orales. La mayoría de países europeos, sin embargo, no tienen unos requisitos de acceso establecidos para poder participar en una enseñanza CLIL.

En lo que respecta a las Secciones bilingüe, tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria, todos los alumnos que lo manifiesten de manera voluntaria podrán formar parte del programa. Al llegar a la etapa de Secundaria, al igual que ocurría en la *sección lingüística*, también tendrá lugar una “segregación” entre el grupo bilingüe y no bilingüe pero, en este caso, serán los padres o tutores de los alumnos que lo deseen, quienes lo decidan manifestán-

dolo de manera expresa en el momento de realizar la solicitud de reserva de plaza. En ningún caso, la admisión o incorporación del alumnado, podrá condicionarse a la realización de pruebas de nivel.

- Idioma implicado en la enseñanza bilingüe

En cuanto al idioma implicado para la enseñanza bilingüe, el convenio establecido entre el Ministerio y The British Council establece el inglés dentro de su programa.

En el caso de las Secciones bilingüe, los idiomas que se encuentran inmersos dentro de dicho programa son: Inglés, francés y alemán. Si bien, el inglés es el idioma más demandado y expandido. Este hecho se encuentra en concordancia con lo que ocurre a nivel de Europa. Así, no solo el Estudio Eurydice (2006), sino también otros estudios anteriores y el informe nacional del Consejo de Europa presentan una visión detallada sobre las lenguas usadas en los programas CLIL. De esta forma, entre las lenguas extranjeras, en todos los países, el inglés ocupa con diferencia el primer lugar, seguido del francés.

- Formación del profesorado y habilitación

En cuanto a la titulación exigida al profesorado que imparte materias no lingüísticas en lengua extranjera, además de la propia de su especialidad correspondiente, es necesario poseer alguna de las titulaciones académicas acreditativas del dominio de la lengua extranjera equivalente al nivel B2 o superior en función de lo establecido por el MCERL, tal y como se establece en la Resolución de 16 de enero de 2015 de la Dirección General de Recursos Humanos, de la Consejería de Educación, por la que se aprueban las relaciones de acreditados y excluidos derivadas del proceso de acreditación de la competencia lingüística en lenguas extranjeras establecido por la Resolución de 27 de octubre de 2014, de la Dirección General de Recursos Humanos, de la Consejería de Educación.

Esto se requiere en ambos programas (Currículo integrado hispano-británico y Secciones bilingüe).

Para inglés, las titulaciones permitidas que darán el reconocimiento B2 o superior en CyL son:

- *Licenciatura en Filología, o equivalente, en inglés.*
- *Licenciatura en Traducción e Interpretación, en inglés.*

- *Certificado de Nivel Avanzado, o equivalente, de las Escuelas Oficiales de Idiomas, en inglés.*
- *Certificado C1, o superior, de las Escuelas Oficiales de idiomas, en inglés.*
- *Título universitario de primer ciclo, de segundo ciclo, graduado universitario o sus equivalentes, cursado en una Universidad extranjera cuya lengua oficial sea la solicitada para su acreditación. Dicha titulación deberá haber obtenido la correspondiente homologación de conformidad con lo dispuesto en el Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, o su reconocimiento al amparo de lo establecido por la Directiva 2005/36/CE y el Real Decreto 1837/2008, de 8 de noviembre.*
- *First Certificate in English (FCE) (Cambridge)*
- *Cambridge Certificate in Advanced English (CAE)*
- *Cambridge Certificate of Proficiency in English (CPE)*
- *Test of English as a Foreign Language (TOEFL) cuyas puntuaciones acrediten un nivel B2 o superior.*
- *International English language testing System (IELT) (British Council) cuya puntuación acredite un nivel B2 o superior*
- *Trinity Grades 7, 8, 9 o superior (Trinity College de Londres)*

Si bien, la posesión de la titulación no es suficiente. Es necesario que la administración conceda al docente la “acreditación lingüística”.

Por ello, cada curso académico se publica una Resolución de la Dirección General de Recursos Humanos, de la Consejería de Educación, por la que se convoca la acreditación de la competencia lingüística en lenguas extranjeras del profesorado funcionario e interino de los Cuerpos de Maestros, Catedráticos y Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores Técnicos de Formación Profesional.

- **Presencia de personal nativo**

Además del docente responsable de impartir la materia no lingüística en la lengua extranjera, se concede el derecho a los centros de contar con personas nativas que complementen el PB. Estos constituyen un elemento muy importante dentro del PB. Su perfil es el de jóvenes licenciados nativos que aportan sus valores culturales y lingüísticos y complementan el trabajo de los docentes en el aula.

El número de personal nativo en los centros ha ido aumentando en la medida en que el número de colegios bilingües se ha incrementado.

En el caso de las *Secciones Lingüísticas* toman el nombre de “asesores lingüísticos”, mientras que en el caso de las *Secciones bilingüe* toman el nombre de “auxiliares de conversación”.

En cuanto a estos últimos, la Orden EDU/1134/2011, de 6 de septiembre, por la que se regula la actividad de los auxiliares de conversación seleccionados por el Ministerio de Educación en centros educativos de la Comunidad de CyL, es la norma que regula la actividad de los auxiliares de conversación seleccionados por el Ministerio de Educación en centros educativos de la Comunidad de CyL.

Si bien en ambos casos (tanto en *Secciones Lingüísticas* como en *Secciones bilingüe*), el Ministerio de Educación gestiona y selecciona anualmente la presencia y colaboración de personal nativo extranjero en centros educativos de la Comunidad de CyL.

- **Asignaturas implicadas**

De lo establecido en ambas normativas, se desprende, como punto en común, que además de la materia de inglés, se impartirá un mínimo de dos disciplinas no lingüísticas y un máximo de tres disciplinas no lingüísticas, entendiendo como disciplina no lingüística aquella que no se imparte inicialmente en lengua extranjera (EF, Lengua, Matemáticas, Biología...).

En este sentido, y en cuanto al total de horas de impartición en lengua extranjera, la Orden 6/2006 especifica que el idioma inglés en las *Secciones bilingüe*, “no podrá suponer más de un 50% del horario”.

Esta proporción se encuentra en la línea de algunos países de Europa ya que según se desprende del Informe Eurydice (2006), el número de horas de clase en lengua extranjera es decisivo. Un indicador importante del grado de integración de la enseñanza CLIL en cada uno de los sistemas educativos es el número de horas de clase de que dispone este programa. El “exposure time” no está establecido de manera fija en muchos países y depende de cada escuela en particular. Es el caso, por ejemplo, de Finlandia, Italia y Eslovenia. Algunos países tienen normas aproximadas, como por ejemplo la región francófona de Bélgica, la República Checa, Austria y Alemania, mientras que otros establecen cifras concretas, como por ejemplo algunas de las CCAA españolas, Francia, los Países Bajos o Polonia. Malta y Luxemburgo, países que debido a su estatus especial están excluidos de esta encuesta, estiman que la propor-

ción de horas de enseñanza en una lengua extranjera va de un 50% a dos tercias partes del total.

En el caso de las secciones que se amparan bajo el convenio MEC-British Council, no se especifica la proporción de cada lengua, pero sí concreta que debe ser suficiente para que los alumnos alcancen el objetivo previsto de un dominio suficiente de la lengua inglesa al terminar la enseñanza obligatoria.

- **Currículo Educativo**

En lo que respecta al currículo, en el caso de las Secciones Lingüísticas, se llevará a cabo un currículo integrado de elementos de sistema educativo español y británico. Para ello, el Ministerio comunicará a las Administraciones educativas que gestionen centros acogidos al convenio con The British Council los contenidos propios del sistema británico que deban ser integrados con el currículo español. Si bien en el artículo 3.2 del RD 717/2005 se indica que “en las materias afectadas por el currículo integrado y dentro de la parte española de éste, se respetará en todo caso la proporcionalidad que corresponda a las enseñanzas comunes o mínimas establecidas con carácter estatal” (p. 23894).

Por el contrario, en las Secciones bilingüe, se llevará a cabo en su totalidad, el currículo del sistema educativo español, concretado y regularizado a través de los Decretos correspondientes a cada etapa educativa.

En la etapa de infantil se atiende a lo establecido en el Decreto 12/2008, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León y en el Decreto 122/2007 por el que se establece el currículo de segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de CyL.

En la etapa primaria a lo establecido en el Decreto 40/2007 por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León y por la Orden EDU/519/2014, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de CyL.

En la etapa de secundaria por el Decreto 52/2007 por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León y por la Orden EDU/362/2015, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de CyL.

- Titulación obtenida

Los alumnos que superen los objetivos del *currículo integrado* al término de la Educación Secundaria Obligatoria, obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria, además del “Certificate of Secondary Education” en las mismas condiciones que los alumnos del sistema educativo británico que hayan cursado las enseñanzas correspondientes.

Mientras tanto, los alumnos que superen los objetivos del currículo al término de la Educación Secundaria Obligatoria, obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria. En el mismo, se hará constar que el alumno ha cursado sus estudios en una *Sección Bilingüe* y el idioma de la misma.

A continuación, se establece una tabla comparativa (tabla 2) atendiendo a los diferentes criterios abordados para su diferenciación.

Tabla 2. Comparativa de PEB en CyL: secciones bilingües y secciones lingüísticas

Comparativa de PEB en CyL	SECCIÓN BILINGÜE	SECCIÓN LINGÜÍSTICA (MEC-British Council)
Normativa Reguladora a nivel general	Orden 6/2006 de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingüe en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de CyL.	Real Decreto 717/2005, de 20 de junio, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros docentes acogidos al convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council.
Normativa reguladora a nivel de centros de secundaria en la Comunidad de CyL	Orden 6/2006 de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingüe en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de CyL.	Orden 884/2004, de 8 de junio, por la que se crean secciones lingüísticas de lengua inglesa en institutos de educación secundaria de CyL.
Idioma implicado en la enseñanza bilingüe	Inglés, francés y alemán.	Inglés.
Centros educativos implicados	Anualmente se crean nuevos centros, de acuerdo con las disponibilidades presupuestarias. La Consejería de Educación establecerá el número máximo de secciones bilingüe a autorizar en centros públicos de la Comunidad.	La Orden EDU 884/2004, estableció el número fijo de centros de educación secundaria amparados por el convenio entre el Ministerio y The British Council. En 2008, se amplió la integración de nuevos centros.
Titulación exigida al profesorado	Poseer alguna de las titulaciones académicas acreditativas del dominio de la lengua extranjera equivalente al nivel B2 o superior (MCERL).	
Admisión de alumnos al programa en el pri-	Los padres o tutores de los alumnos que lo deseen, deberán manifestarlo expresamente	Accederán a estas secciones lingüísticas, prioritariamente, aquellos alumnos provenientes del

mer curso de ESO	en el momento de realizar solicitud de reserva de plaza.	programa «The British Council» iniciado en los colegios de educación primaria.
Incorporación de nuevos alumnos al programa en otros cursos	Los padres o tutores de los alumnos que deseen incorporarse, deberán manifestarlo en el momento de reservar la plaza. La admisión o incorporación del alumnado, no podrá condicionarse a la realización de pruebas de nivel.	La incorporación de nuevos alumnos se producirá solamente en el caso de existir vacantes en el grupo, previa superación de una prueba de nivel.
Materias impartidas en inglés	Mínimo de 2 disciplinas no lingüísticas y máximo de 3, además de inglés.	Otras 2 disciplinas no lingüísticas, además de inglés como materia.
Total de horas que cada materia no lingüística se imparte en inglés	No podrá suponer más de un 50%.	La proporción no se concreta en el texto del convenio, pero debe ser suficiente para que los alumnos alcancen un dominio suficiente de la lengua inglesa al terminar la enseñanza obligatoria.
Currículo	Currículo del sistema educativo español.	Currículo integrado de elementos de sistema educativo español y británico.
Presencia de personas nativas	Auxiliares de conversación.	Asesores lingüísticos.
Titulación obtenida al término de la ESO	Título de Graduado en Educación Secundaria, en el que consta que el alumno ha cursado sus estudios en una sección bilingüe.	Título de Graduado en Educación Secundaria, además del “ <i>Certificate of Secondary Education</i> ” en las mismas condiciones que los alumnos del sistema educativo británico.

II.1.3.- Modelos didácticos para la enseñanza de una L2

Como se ha reflejado en apartados precedentes, la tendencia a utilizar la L2, como medio de enseñanza en los países europeos, es cada vez mayor (Burgsky, 2014; Phyllipson, 2013; Wannagat, 2007). Actualmente, desde la Comisión Europea se presenta, con más ímpetu que nunca, la demanda de que cada ciudadano de Europa hable, además de su lengua materna, dos lenguas más de las cuales el inglés resulta una elección común entre los países de Europa (Eurydice, 2006; Lee y Norton, 2009; Makenzie, 2012). En aras de responder a este requerimiento, muchos países de la Unión Europea están apostando por formas integradas de enseñanza de lenguas y de contenidos especí-

ficos, con el fin de introducirlos en sus sistemas educativos (Eurydice, 2006; Lee y Norton, 2009; Makenzie, 2012; Wolff y Marsh, 2007).

Debido a las diferentes tradiciones pedagógicas y a los diversos contextos lingüísticos, en Europa se han desarrollado varios modelos de enseñanza de la lengua inglesa que merece la pena comparar. Sin embargo, la intención no es adoctrinar al docente en el uso de un determinado método, pero sí la de informarle sobre las opciones existentes, ya que a través de su conocimiento se ponen en evidencia los puntos fuertes y los puntos débiles de los diferentes modelos (Wolff y Marsh, 2007).

La literatura especializada reúne a menudo la revisión de diferentes métodos de enseñanza de una segunda lengua que han sido utilizados a lo largo de la historia, tanto desde un punto de vista diacrónico (sucesión histórica de los diferentes métodos) como sincrónico (convivencia de diferentes métodos en una época) (Bekleyen, 2011; Chamberlain, 2012; Darton, 2007; Furuhashi, 2010; Hearn, 2006; Kilduff, 2012; Murado, 2010; Sánchez-Pérez, 1997; Watson, 2013). En este sentido, se destaca la presencia del método de la gramática y la traducción, el método directo, método audiolingual, sugestopedia, método de respuesta física total y metodología CLIL, entre otros (Furuhashi, 2010; Haynes, 2004; Hernández-Reinoso, 1999; Linse, 2005; Riart, Valdez, Serafini, Benítez y Perrota 2011; Scheffler, 2013; Silva, 2006; Pérez-Cañado, 2012).

Los métodos de enseñanza de idiomas han evolucionado. El siglo XX ha sido testigo de una expansión y difusión de nuevas metodologías centradas en enfoques más creativos, atractivos y estimulantes para los estudiantes (Riart et al., 2011; Scheffler, 2013).

En el siglo XXI, la metodología CLIL se presenta como un enfoque revolucionario puesto que da un paso más con respecto a la utilización de otros métodos anteriormente utilizados para la enseñanza de una segunda lengua. De acuerdo con Baker (2014), si los anteriores métodos se habían centrado en la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa como objetivo final prioritario, CLIL utiliza la lengua inglesa no solo como fin sino como medio para la enseñanza-aprendizaje de otros contenidos de manera integrada.

Esto se hace patente con la publicación del MCERL (publicado por primera vez en 1991 y ampliado posteriormente en 2001), proyecto que se inscribe dentro de la política lingüística del Consejo de Europa y que tiene como objetivo prioritario desarrollar un enfoque de enseñanza de las lenguas basado en principios comunes para todas las lenguas de Europa. Así, CLIL se presenta como el enfoque europeo cada vez más reconocido en la educación bilingüe. De he-

cho, es propuesto y promovido por la Unión Europea como un medio efectivo para lograr el multilingüismo (Pérez-Cañado, 2012).

En este apartado se llevará a cabo una explicación descriptiva breve de algunos de esos enfoques metodológicos destacados en la literatura (Bekleyen, 2011; Chamberlain, 2012; Darton, 2007; Furuhashi, 2010; Hearn, 2006; Kilduff, 2012; Murado, 2010; Sánchez-Pérez, 1997; Watson, 2013). Se dedicará un apartado más desarrollado para el método CLIL (II.1.4) por dos razones fundamentales: 1. Porque es el enfoque elegido de manera oficial desde la Unión Europea y 2. Porque es el eje metodológico fundamental sobre el cual se basa la presente investigación.

II.1.3.1.- Método de la gramática y la traducción

Durante mucho tiempo, el método de enseñanza de una lengua extranjera ha sido dominado por el principio del monolingüismo (Scheffler, 2013). De acuerdo con este principio, se encuentra el método de la gramática y la traducción el cual ha sido el método con más tiempo de uso en la historia de la enseñanza de lenguas (Riart et al., 2011).

Este enfoque consiste en la enseñanza de la segunda lengua a través de la lengua materna y se desarrolla en base a tres principios fundamentales que los estudiantes han de seguir (Hernández-Reinoso, 1999):

1. Memorizar previamente listas de vocabulario.
2. Asimilar y conocer profundamente las reglas gramaticales propias de la lengua extranjera con el fin de juntar esas palabras en frases.
3. Realizar ejercicios de traducción directa (de lengua materna a lengua extranjera y de lengua extranjera a lengua materna).

Para los seguidores de este método, la mejor vía para aprender a construir una oración en lengua extranjera es construirla primero en la lengua materna, analizar sus componentes gramaticales y posteriormente encontrar sus equivalentes en la lengua extranjera. Dicho análisis se hace en términos de la gramática de la lengua materna a partir del principio de que los patrones gramaticales son universales y permiten pasar de una lengua a la otra (Riart et al., 2011). Ésta sigue un enfoque deductivo que parte siempre de la regla para el ejemplo. El énfasis está en la forma escrita de la lengua, y poca o ninguna importancia se da a los aspectos de la pronunciación y de entonación.

Este método, comúnmente utilizado a lo largo de la historia, también ha sido el que más críticas ha recibido. Especialistas en la enseñanza de idiomas y

lingüistas de la época argumentaron en sus publicaciones contra el uso de este método, describiendo la traducción como una actividad aburrida que no aporta nada al aprendizaje de idiomas (Scheffler, 2013). En palabras de Scheffler (2013) “Language teaching specialists and linguists of that time generally argued in their publications against using learners’ own languages in the classroom and described translation as a dull activity, which did not contribute anything to language learning” (p.255). No obstante, la controversia sobre el lugar de la traducción en la enseñanza de inglés como lengua extranjera es un campo en floreciente investigación. Publicaciones actuales defienden la reevaluación del papel de la traducción como una herramienta pedagógica muy valiosa y legítima, si se usa con prudencia y en el momento adecuado (Sadeghi y Ketabi, 2010; Scheffler, 2013).

II.1.3.2.- Método directo

El método directo desarrollado por Maximiliano Berlitz y Gouin Françoise representó la primera partida y mejora del método de traducción de la gramática y su uso se hace muy popular y extendido al final del siglo XIX y principios del XX.

Se le llama método directo porque trata de establecer una conexión directa entre los significados en la lengua materna del estudiante y el inglés, sin necesidad de traducción (Hernández-Reinoso, 1999).

Este método centra su atención en el desarrollo de las cuatro habilidades (expresión oral, comprensión oral, expresión escrita y comprensión escrita). La integración de las cuatro destrezas es usada por primera vez en la enseñanza de lenguas, si bien, el énfasis está en el trabajo de las habilidades orales, especialmente en la expresión oral (Hernández-Reinoso, 1999).

Además, el método directo sostiene que la clave para que el alumno aprenda la lengua es llegar a vivir la lengua y en la lengua que se aprende. El principio fundamental del enfoque directo es que la L2 se aprende a través de la L2 y la lengua materna nunca debe ser usada en el aula (Hernández-Reinoso, 2011; Riart et al., 2011).

La transmisión del significado se da a través de demostraciones, acciones, imágenes y medios audiovisuales. Se elimina la traducción como procedimiento de enseñanza, la lectura no cobra tanta importancia como en el método de traducción y se estimula la enseñanza inductiva de la gramática (Hernández-Reinoso, 2011; Riart et al., 2011).

II.1.3.3.- Enfoque natural (Natural approach)

Este método intenta imitar tanto como sea posible la forma en que un alumno adquiere su lengua materna. El enfoque natural concibe el conocimiento explícito de las reglas lingüísticas de una lengua como no esenciales para el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, el método pone poco énfasis en las reglas formales y la gramática, ya que los estudiantes adquieren conocimientos de la lengua de manera intuitiva y a través de la experiencia (Grace Hui Chin, 2008).

A este respecto, Toscano y Rizopoulos (2013) explican la adquisición del idioma por parte de los estudiantes desde un enfoque natural centrado la importancia en la comprensión del mensaje;

[...] students acquire language in only one way, when they understand messages, that is when they obtain “comprehensible input.... More precisely, (students) acquire information when we understand messages containing aspects of language that we are developmentally ready to acquire but have not yet acquired.” The importance of designing lessons that emphasize strategies for making input comprehensible for English language learners in the physical education class, improves students’ academic, social and emotional competence. Language is more comprehensible when it is context-embedded, where language is supported by both visual and oral cues (p.100).

De acuerdo con Murado (2010), este enfoque explica la adquisición de la L2 a través de la teoría de Stephen Krashen, conocida como “The monitor model”, la cual se basa en las cinco hipótesis ya explicadas anteriormente (ver apartado II.1.1.3): hipótesis de adquisición-aprendizaje, hipótesis del monitor, hipótesis del input, hipótesis del orden natural e hipótesis del filtro afectivo (Krashen, 1977, 2002).

II.1.3.4.- Método audiolingual

Sobre la base de la teoría lingüística y psicológica, este método sostiene que la adquisición del lenguaje se produce a través del hábito y la repetición, poniendo especial énfasis en la realización de ejercicios orales y la imitación de frases hechas.

En él se da prioridad a la lengua hablada considerándola como un sistema de sonidos usado para la comunicación social. Se busca la corrección lingüística y se trata de que el individuo aprenda el vocabulario por asociación de la palabra hablada y la imagen visual, fundamentalmente mediante la repetición.

Hace mucho énfasis en ejercicios mecánicos y de imitación de patrones nativos para lo cual se usan medios tecnológicos avanzados y una guía de estudio bien detallada que modele las posibles situaciones donde el individuo deba usar la lengua para que le sirva de ejemplo (Hernandez-Reinoso, 1999).

En esta línea, Riart et al (2011) resumen algunos principios que fundamentan la filosofía que subyace de este método:

- La lengua es oral.

La implicación pedagógica de esa premisa era la de que el alumno debía primero oír y hablar para después leer y escribir, como ocurre en el aprendizaje de la lengua materna.

- La lengua es el resultado de un conjunto de hábitos.

El conductismo (“behaviorismo”) de Skinner fue el soporte del enfoque audiolingual en términos del aprendizaje. La lengua era vista como un hábito que se adquiría a través de un proceso mecánico de estímulo y respuesta. Las respuestas correctas dadas por el alumno deben ser inmediatamente reforzadas por el profesor.

Este enfoque no considera que los alumnos cometan errores. Para ello, la enseñanza se constituía a través de pequeñas secuencias de aprendizaje gradualmente crecientes en dificultad, de modo que hasta que el alumno no hubiera adquirido una secuencia, no podía pasar a la siguiente. Las estructuras básicas de la lengua deberían ser practicadas, mediante ejercicios de repetición hasta conseguir la automatización.

- Hay que enseñar la lengua, no algo sobre la lengua.

La premisa era aprender una lengua a través de la práctica, no a través de explicaciones de reglas. Como en el enfoque directo, el alumno era expuesto a los hechos de la lengua.

La lengua es lo que los hablantes nativos dicen, no lo que alguien cree que ellos deberían decir.

- Las lenguas son diferentes.

El audiolingualismo defendía una versión fuerte del análisis contrastivo. Por la comparación de los sistemas fonológicos, lexicales, sintácticos y culturales entre dos lenguas se podían prever los errores de los alumnos. La tarea primordial era detectar las diferencias entre la primera y la segunda lengua y concentrar ahí las actividades, evitando así los errores que serían causados por la interferencia de la lengua materna.

El audiolingualismo dominó la enseñanza de lenguas hasta el inicio de la década de 1970. Bloomfield, en el campo de la lingüística, Skinner, en el de la psicología, Nida, Fries y Lado, en el de la metodología, son algunos de los grandes nombres del movimiento.

Las objeciones que fueron surgiendo contra el método audiolingual, leves en la década de 1960 y cada vez más frecuentes en la década siguiente, eran tanto de orden teórico como práctico. La primacía del habla cedió lugar a una visión de la lengua en la que el habla y la escritura eran formas paralelas de manifestación.

En la práctica también se detectaron algunos problemas. Los alumnos que aprendieron por el enfoque audiolingual parecían presentar los mismos fallos que los alumnos que habían aprendido a través de los métodos anteriores. En el momento en que se enfrentaban con hablantes nativos en situaciones reales de comunicación parecían olvidarse de todo lo que habían aprendido en el aula. Las repeticiones para desarrollar el superaprendizaje hacían que las clases fuesen agotadoras para los alumnos y profesores. El énfasis en la forma, en detrimento del significado, hacía que los alumnos repitieran frases que no entendían.

La enseñanza de lenguas había entrado en una de sus crisis más serias. Lo que había ocurrido hasta entonces, cuando se rechazaba un enfoque, era porque se tenía otro enfoque supuestamente mejor para ofrecer. Con el rechazo del audiolingualismo, sin embargo, eso no ocurría así que en ese momento no había una solución u alternativa para la enseñanza de lenguas.

11.1.3.5.- Sugestopedia

La sugestopedia data de los años 60 y su creador es Georgi Lozanov quien la define como un sistema de instrucción que intenta llegar a la libertad interna y a la autodisciplina basándose en la psicoterapia comunicativa y otras disciplinas psicoterapéuticas (Lozanov, 2010).

La sugestopedia guarda estrecha relación con el surgimiento de los métodos intensivos y "sin esfuerzo" del aprendizaje de lenguas, destacando la relevancia de explotar las verdaderas capacidades del ser humano. El método parte de la idea de que el individuo reacciona de manera consciente ante cualquier estimulación y que la pedagogía no ha sabido explotar este fenómeno (Hernández-Reinoso, 1999).

El fundador de esta técnica, Lozanov, enfatiza los factores psicológicos del aprendizaje y cree que la mente puede absorber más conocimiento en un

estado de relajación. Lozanov y sus seguidores comenzaron a introducir el material del idioma a los estudiantes en una sala confortable con butacas mu-llidas y luz indirecta, mientras se reproducía música suave. Proporcionar un ambiente agradable desde el inicio hacía pensar que los alumnos se volvían "sugestionables", más abiertos al aprendizaje y que la asimilación sería más rápida y duradera (Silva, 2006).

En este sentido y de acuerdo con el propio Lozanov (2010), el desarrollo de vocabulario es el aspecto lingüístico más enfatizado. Además, las cuatro habi-lidades son enseñadas al mismo tiempo, principalmente a través de largos diálogos leídos por el profesor con constantes variaciones de entonación. Este método expone al aprendiz a un conjunto de efectos psíquicos con el objetivo de sumergirlo en el contexto del nuevo idioma y hacer que se sienta con más libertad para hablar y expresarse. Aunque pobremente y con errores, los es-tudiantes comienzan a hablar relativamente temprano el desconocido lengua-je hasta ese momento.

II.1.3.6.- Respuesta Física Total (Total Physical Response)

El método Total Physical Response (TPR), traducido al español como Respues-ta Física Total, fue creado por James Asher como propuesta de enfoque para el aprendizaje de segundas lenguas. Se trata de un método de aprendizaje del idioma basado en la coordinación entre discurso y la acción motriz (Toscano y Rizopoulos, 2013).

Aunque con defensores y detractores, se hace especialmente popular en la década de los 70, otorgando importancia al aprendizaje de la L2 a través de acciones y respuestas físicas y no a través de ejercicios mecánicos como había sido hasta el momento (Widodo, 2005).

El método radica en la asunción de que cuando se aprende una segunda len-gua, ésta se internaliza a través de un proceso similar al llevado a cabo en el aprendizaje de la primera lengua. Este proceso permite un periodo largo de desarrollo de la comprensión antes de la producción de lenguaje y es sobre esta base desde la que parte el desarrollo del TPR (Asher, 2000, 2003, 2007, 2009, 2014). En este sentido, Hernández-Reinoso (1999) añade que este mé-todo favorece la teoría de Krashen ya que la comprensión auditiva es un pre-requisito para aprender a hablar.

Por otro lado, Asher (2000, 2009, 2014) defiende que con este método la en-señanza de la segunda lengua tiene lugar a través de órdenes verbales emiti-das por el profesor y ejecutadas por el alumno. Al comienzo, esos comandos

son simples (ejemplo: *"get up", "run", "jump"...*), pero pueden volverse progresivamente más complejos (ejemplo: *"Juan, go to the goal and get the yellow cone"*). Así, cuando los estudiantes estén listos comenzarán a dar órdenes también a otros estudiantes.

Toscano y Rizopoulos (2013) señalan la importancia de que el docente modele inicialmente la acción requerida con las nuevas palabras y luego proporcione múltiples experiencias para garantizar el entendimiento. A medida que el maestro introduce el nuevo vocabulario y modela el comportamiento, el estudiante entiende y acaba por asociar las nuevas palabras con las tareas que requieren de dichas acciones motrices.

La premisa fundamental del método es la de que se aprende mejor una lengua después de oírla y entenderla. Entonces, la práctica oral por parte del alumno comienza más tarde, cuando él está interesado, preparado y se siente confiado para hablar. Por tanto, es preciso respetar lo que Asher denomina "Período de silencio" que es precisamente el tiempo que transcurre desde que el alumno comienza el aprendizaje del idioma a través de comprensión oral fundamentalmente, hasta que éste está preparado para hablar (Furuhata, 2010; Haynes, 2004; Linse, 2005).

La misma línea defiende Mastromarco (2007) cuando argumenta la relevancia de utilizar el período de silencio para hacer efectiva la transición hacia la expresión oral así como hacia la expresión y comprensión escrita.

How can we promote what James Asher calls the "silent period" which is crucial to prepare children or adults for a graceful transition to speaking, reading, and writing in any new language? Most teachers imagine that to learn another language, students must begin speaking immediately on cue (Mastromarco, 2007, p.1).

II.1.4.- De la enseñanza de la L2 al enfoque CLIL

En el anterior apartado, se ha llevado a cabo un análisis sobre diversos enfoques metodológicos entorno a la enseñanza de una lengua extranjera. Analizados estos, nos centramos ahora en la metodología CLIL, enfoque que ha cobrado mucha importancia en el siglo XXI por aportar una nueva forma de enseñar el idioma y a través del idioma (Baker, 2014; Pérez-Cañado, 2012). En este sentido, algunas investigaciones han demostrado que a través de este método integrado los alumnos adquieren mayor y mejor nivel de inglés que si éste se aprende de forma aislada y específica como proponían los enfoques metodológicos antes tratados (Juan, 2008). El enfoque CLIL, no solo ofrece

vicisitudes desde el punto de vista de autores especialistas en la materia, también ha sido reconocido como método óptimo de enseñanza y aprendizaje bilingüe desde la Unión Europea (Eurydice, 2006).

Su relevancia, en este sentido, son las razones que me han llevado a dedicar un análisis más profundo en torno a este método de enseñanza.

II.1.4.1.- Definición de CLIL/AICLE

Esta opción metodológica es actualmente la más reconocida en el ámbito internacional. Incluso, la que más motivación produce en el alumno de acuerdo con Doiz, Lasagabaster y Sierra en 2014. *Content Language Integrate learning* en inglés o *Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera* en castellano, hace referencia a las situaciones en las que las materias, o parte de ellas, se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble: a) el aprendizaje de contenidos y b) el aprendizaje simultaneo de una lengua extranjera.

Los estudios reflejan lo beneficiosa que puede ser esta metodología para la adquisición de otras lenguas, sin que tenga que suponer un inconveniente en el aprendizaje de los propios contenidos del área. Esta metodología pone énfasis en la resolución de problemas, lo que provoca que los estudiantes se sientan motivados al poder indagar de manera activa en las propuestas planteadas y ser un miembro activo en el proceso de aprendizaje de otras lenguas, potenciando en mayor medida su vocabulario (Heras y Lasagabaster, 2015).

II.1.4.2.- Rasgos característicos de CLIL; principios fundamentales

Moliner y Fernández (2013) señalan algunos principios básicos que regulan la puesta en práctica del método CLIL:

- La lengua se usa para aprender el contenido del área pero también hay que aprender la lengua con objeto de comprender y comunicar.

El aprendizaje de la lengua no es el objetivo final que se persigue, de hecho es el medio para el aprendizaje de la materia. Por ello el profesor CLIL necesita tener en cuenta tanto los objetivos de la materia como los de la lengua en la que se abordan.

- La materia que se estudia definirá el vocabulario específico que el alumno tiene que aprender.

Cada materia tendrá un léxico específico asociado a los contenidos concretos que la definen. Éste se incorporará al uso de las estructuras del lenguaje acordadas de forma común para todas las materias que se imparten en inglés, según el curso en que los alumnos se encuentren.

- *La comunicación es más importante que los aspectos gramaticales y lingüísticos.*

El alumno debe ser capaz de comunicarse aunque no lo haga bajo patrones gramaticales perfectos. Esto producirá confianza en el alumno que aprende, rompiendo así la desinhibición inicial y el miedo a hablar. Esto no quiere decir que se permitan una gran cantidad de errores gramaticales, ya que podría repercutir a nivel comprensivo. De hecho la gramática que se exija estará delimitada de acuerdo con los criterios de evaluación para cada curso y reforzada y trabajada a partir de las materias que se impartan en inglés.

- *Es preciso el trabajo de la metodología CLIL mediante la integración de las 4Cs.*

Según Coyle (1999), la planificación de una intervención didáctica de unidades de enseñanza CLL debe incorporar, de forma interrelacionada, cuatro elementos: *content* (contenido), *communication* (comunicación), *cognition* (cognición) y *culture* (cultura).

Barrios y García (2006) matizan que el *contenido* implica profundizar en el conocimiento y en la adquisición de destrezas para la comprensión de temas específicos de la propia materia que es impartida en lengua extranjera. La *comunicación* es uno de los pilares de esta metodología. Se busca el aprendizaje de parámetros lingüísticos a través de la fluidez en el diálogo. Por otro lado la *cognición* atiende a la formulación de conceptos y estructuras vinculadas con el aprendizaje de la lengua. Es necesario aprender tanto el vocabulario de la lengua como los contextos en los que puede desarrollarse. Finalmente la *cultura* implica el aprendizaje de los aspectos culturales que envuelven a la materia no lingüística en relación con el idioma.

A este respecto, Coral y Lleixà (2013) defienden que

En el *4Csframework* los contenidos, la lengua, los aspectos cognitivos y las actitudes se funden en un todo. Esta propuesta educativa tiene en cuenta la integración de los contenidos de las áreas curriculares y del lenguaje a aprender en contextos específicos, al tiempo que reconoce la relación simbiótica entre estos elementos y determina el contenido del área curricular como líder de la acción educativa (p.80).

- *El trabajo sobre CLIL debe contribuir a la adquisición de las competencias básicas.*

Impartir una materia no lingüística en inglés a través del enfoque CLIL, contribuye significativamente a la adquisición de diversas competencias básicas (CCBB). Y precisamente, el marco de trabajo sobre las 4Cs mencionado antes: *content*, *cognition*, *culture* y *communication* asegura la consecución de las competencias (Coral, 2012; Méndez-Giménez, 2009).

De este modo, la organización curricular de las unidades de enseñanza CLIL sobre las 4Cs promueve la contribución a las competencias directamente relacionadas con el área que se imparta en inglés (*content*). Por otro lado, el carácter transversal de las materias incide en la competencia de aprender a aprender (*cognition*), así como en las de autonomía personal, artístico-cultural y social y ciudadana (*culture*). Además, la utilización del inglés como medio de comunicación permite la consecución a la competencia lingüística en lengua extranjera (*communication*) (Coral y Lleixà, 2014a).

Si bien y aunque se defiende la contribución a diversas competencias, la contribución a la competencia en comunicación lingüística ocupa un lugar destacado dentro de este modo de enseñanza (Coral, 2012b; Coral y Lleixà, 2013, 2014a,b; Méndez-Giménez, 2009).

Es por ello que resulta necesario profundizar sobre cómo y de qué forma, a través de la metodología CLIL, puede contribuirse realmente a la adquisición de las competencias y más concretamente a la adquisición de la competencia lingüística que parece ser el eje fundamental en este tipo de enseñanza.

En el siguiente apartado, se concreta este aspecto.

II.1.4.2.1 Metodología CLIL y competencia lingüística en lengua extranjera

El uso de determinadas metodologías favorece el desarrollo de las CCBB (RD 1631/2006). Es por ello que la aplicación y utilización de CLIL, como metodo-

logía reconocida para impartir una materia no lingüística en lengua extranjera, permitirá la contribución al desarrollo de diversas competencias, especialmente de aquellas vinculadas con la comunicación en inglés (Coral, 2012b; Coral y Lleixà, 2013, 2014a; Méndez-Giménez, 2009). Pero, ¿de qué forma puede hacerse un desarrollo coherente, práctico y viable? ¿Es posible un proceso de implementación de la metodología CLIL de forma coordinada entre todo el profesorado que imparte materias no lingüísticas en inglés? ¿Se pueden establecer unos puntos de referencia comunes para que los docentes impartan su materia contribuyendo realmente a la competencia lingüística en inglés?

En este apartado, se analiza el lugar que actualmente toman las competencias para posteriormente establecer la relación con CLIL.

➤ **Acerca del tratamiento de las competencias**

El actual contexto educativo europeo está marcado por el despliegue de los currículos basados en las competencias clave. El RD 1631/2006 señala la obligatoriedad de trabajar ocho CCBB: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

La nueva normativa española matiza y cambia la denominación refiriéndose a ellas como “competencias clave” al igual que se hace en el contexto europeo. La LOMCE (2013) las agrupa en siete: lingüística, matemática, ciencia y tecnología, digital, aprender a aprender, sociales y cívicas, iniciativa y emprendimiento y conciencia y expresión cultural.

Todas las materias curriculares son responsables de contribuir en la adquisición de las CCBB desde un planteamiento integrador (RD 1631/2007). Pero, para ello, es necesaria la implantación de propuestas que permitan que todas las materias colaboren en la consecución de tal fin (Hortigüela, 2014; Pérez-Pueyo y Casanova, 2010a,b,c).

Ante el desconcierto generalizado de cómo trabajar las CCBB desde todas las materias de una forma práctica y efectiva, en los últimos años han surgido multitud de propuestas. Algunas de las presentes en la literatura son: el planteamiento disciplinar, interdisciplinar y metadisciplinar de Zabala y Arnau (2007), el enfoque de las dimensiones y subdimensiones de la Junta de Castilla la Mancha (Gómez-Pimpollo, Pérez-Pintado, y Arreaza, 2007), el Proyecto Atlántida (Moya y Luengo (coord.), 2007), la propuesta de concreción de com-

petencias en generales, específicas y operativas de Escamilla (2008), el planteamiento operativo de Díaz-Hernando (2008) o la de secuenciación de CCBB del Grupo Internivelar e Interdisciplinar Actitudes (Pérez-Pueyo et al., 2010, 2013).

Entre ellas, es de destacar, por su carácter práctico y ejemplificador, la propuesta del Grupo Actitudes. Ésta se caracteriza por tres aspectos fundamentales:

- a) Se trata de un modelo de intervención deductivo que va desde lo más general a lo más particular. Ello implica partir de acuerdos generales establecidos a nivel de centro (incluidos en el Proyecto Educativo de Centro) que posteriormente cada departamento y el profesorado de cada materia concretará en base a las necesidades y características propias de su disciplina.
- b) Se realiza una secuenciación de los aprendizajes asociados a cada competencia. Se identifican una serie de indicadores o descriptores para cada curso vinculados con cada competencia en los que se establecen los aprendizajes a los que se debería contribuir desde cada materia. Estos indicadores, por tanto, no serán específicos de las materias, sino transversales a todas ellas. Es decir, un mismo indicador podría ser desarrollado o bien desde distintas materias a través de contenidos y actividades diferentes, o bien con actividades comunes con carácter interdisciplinar.
- c) Al finalizar, se procede a la evaluación de las competencias básicas. Al identificar un nivel esperable de las CCBB para cada ciclo o curso, resulta mucho más sencillo evaluar el grado de adquisición de las mismas en cada caso. Sin embargo, esto no significa que necesariamente haya que calificarlas.

(Pérez-Pueyo et al., 2013, p. 416)

En la tabla 3, se muestra un ejemplo en cuanto a la secuenciación de la competencia en comunicación lingüística en uno de sus indicadores.

Tabla 3. Indicadores extraídos de la secuenciación de la competencia en comunicación lingüística propuesta por Pérez-Pueyo, Heras, Barba, Vega y Pablos (2013)

1º ESO	Leer, analizar y comentar artículos, fragmentos y obras de diferentes temáticas.
2º ESO	Comprender las diferencias entre las diferentes formas de transmitir la información (Mass Media: televisión, radio, prensa escrita, etc.).
3º ESO	Analizar noticias de los Mass Media (radio, televisión, prensa escrita, etc.) realizando un análisis crítico sobre el tratamiento que se ofrece de una misma noticia en los diferentes medios de comunicación.
4º ESO	Realizar críticas personales sobre textos complejos o noticias reales extraídos de los diferentes medios de comunicación reconociendo el trasfondo político e ideológico que subyace de las mismas.

Si se toma como ejemplo el curso de 4º ESO, desde la materia de EF, puede pedirse a los alumnos que redacten un juicio crítico ante una noticia de dopaje en el deporte. Este indicador también puede ser trabajado en la materia de Historia desde la que se requiera, por ejemplo, que los alumnos hagan una breve exposición oral opinando sobre una noticia política de actualidad.

Se observa cómo las materias de Historia y EF están contribuyendo al trabajo de ese indicador de la competencia a través de sus actividades específicas, en este caso, realizando críticas personales sobre noticias reales extraídas de diferentes medios de comunicación reconociendo el trasfondo político e ideológico que subyace de las mismas.

➤ **La secuenciación de las competencias para el tratamiento del bilingüismo**

La propuesta de secuenciación de Pérez-Pueyo et al (2013) comentada arriba, podría aplicarse para el tratamiento del bilingüismo.

Impartir materias CLIL, implica que todas ellas (independientemente de su contenido específico y particular) contribuyan al aprendizaje del inglés de los alumnos.

Por ello y para que sea útil para todas las materias que se impartan en inglés, resulta necesario realizar una secuenciación de la competencia lingüística en relación a la L2.

Si bien existen propuestas de secuenciación de la competencia lingüística como se veía anteriormente en el ejemplo extraído de Pérez-Pueyo et al (2013) (tabla 3), actualmente no existen propuestas que concreten qué aspectos básicos relativos a la L2 deben trabajarse desde todas las materias CLIL.

Dicha secuenciación podría organizarse teniendo en cuenta algunos criterios. Por un lado, en base a las cuatro destrezas del idioma, tal y como se estructura la lengua extranjera en el currículo de ESO y en relación a la gramática. Por otro lado, en base a los criterios de evaluación de inglés concretados en cada curso, de acuerdo con lo establecido en el RD 1631/2006.

De esta forma, los docentes de las materias impartidas en inglés podrían tener claro qué debe alcanzar el alumnado en cada curso respecto a la L2.

Asimismo, sería preciso diseñar actividades (desde las diferentes materias) que ayudasen a la consecución de las mismas con independencia de los contenidos propios de la materia que se imparta (Pérez-Pueyo et al., 2010, 2012b, 2013).

➤ **Propuesta de secuenciación de la competencia lingüística de la lengua extranjera**

Tomando como punto de partida lo establecido por Pérez-Pueyo et al (2013), se plantea una propuesta de secuenciación de la competencia lingüística de la lengua extranjera, en base a las cuatro destrezas del inglés y siendo coherente con los criterios de evaluación de inglés concretados para cada curso en el currículo (RD 1631/2006).

En la tabla 4 se recoge una posible propuesta de secuenciación de la competencia lingüística en relación a la destreza de expresión oral en inglés.

Tabla 4. Ejemplo de secuenciación de la competencia lingüística para L2 en relación a la expresión oral

1º ESO	Realizar en grupos (4-5 personas), exposiciones orales en inglés sencillas y breves sobre un tema concreto, ante un grupo reducido de compañeros, utilizando frases cortas y disponiendo de un pequeño apoyo visual escrito.
2º ESO	Realizar en grupos (2-3 personas) exposiciones orales en inglés a toda la clase sobre un tema concreto, utilizando frases estructuradas de acuerdo con el nivel y sin apoyo visual escrito.
3º ESO	Realizar de forma individual exposiciones orales en inglés a toda la clase sobre un tema concreto, expresándose con fluidez, utilizando vocabulario propio de la materia y sin utilizar apoyo visual escrito (en su caso, sólo imágenes o vídeos).
4º ESO	Realizar exposiciones orales individuales en inglés a toda la clase sobre un tema concreto, expresándose con fluidez, utilizando conectores y léxico adecuado al nivel y específico de la materia y sin utilizar apoyo visual escrito (en su caso, sólo imágenes o vídeos)

Otro ejemplo, en relación a la expresión escrita que incluye aspectos gramaticales se encuentra en la tabla 5:

Tabla 5. Ejemplo de secuenciación de la competencia lingüística para L2 en relación a la expresión escrita

1º ESO	Realizar frases cortas y sencillas que impliquen orden correcto de sujeto + verbo + predicado en presente simple y presente continuo.
2º ESO	Realizar frases sencillas que impliquen orden correcto de sujeto + verbo + predicado en presente simple, presente continuo y pasado simple.
3º ESO	Realizar frases con elementos básicos de cohesión en los tiempos verbales que se demanden (presentes, pasados, futuros, imperativos).
4º ESO	Realizar frases con cierta complejidad estructural (Ej. uso de conectores) en las que se seleccione autónomamente el tiempo verbal adecuado según la situación temporal que esté aconteciendo.

Con respecto a la comprensión oral, se muestra otro ejemplo de secuenciación (tabla 6).

Tabla 6. Ejemplo de secuenciación de la competencia lingüística para L2 en relación a la comprensión oral

1º ESO	Comprender mensajes orales breves emitidos cara a cara y pronunciados con lentitud y claridad relacionados con las actividades que se estén tratando.
2º ESO	Comprender mensajes orales de cierta extensión emitidos por un interlocutor relacionados con las actividades que se estén tratando o relacionados con aprendizajes anteriores, con apoyo de elementos verbales y no verbales.
3º ESO	Comprender mensajes orales de cierta extensión emitidos por un interlocutor, o procedentes de distintos recursos audiovisuales (Ej. fragmento de vídeo) con apoyo de elementos verbales y no verbales.
4º ESO	Comprender mensajes orales procedentes de la comunicación cara a cara, de diferentes contextos (Ej. charla) o medios de comunicación (Ej. noticia emitida por la televisión) y ser capaz de extraer la información general así como los detalles más relevantes.

En referencia a la comprensión escrita, un ejemplo de secuenciación de un indicador sería el que aparece en la tabla 7.

Tabla 7. Ejemplo de secuenciación de la competencia lingüística para L2 en relación a la comprensión escrita

1º ESO	Reconocer la idea general de un texto relacionado con la temática que se esté tratando.
2º ESO	Comprender las ideas generales y específicas de un texto escrito de una temática que se esté tratando o relacionada con anteriores aprendizajes.
3º ESO	Comprender la información general y específica de un texto escrito y ser capaz de comunicarlo.
4º ESO	Comprender la información general y específica de un texto escrito, ser capaz de recabar información que complemente lo leído y comunicarlo.

En el apartado II.2.2.4.3 (Contribución de la EF en CLIL a las competencias básicas) se retomará esto y se darán ejemplos en relación a la contribución a

la competencia lingüística de lengua extranjera desde la materia de EF así como desde otras materias involucradas en la enseñanza bilingüe.

II.1.4.3.- Elección del enfoque CLIL como modelo metodológico en la enseñanza bilingüe.

El intercambio de conocimientos y experiencias constituye una ventaja para la investigación en la pedagogía de las lenguas. El concepto CLIL surge bajo los auspicios del Consejo de Europa y también dentro de un gran número de proyectos financiados por la Comisión europea

Como resultado de este deseo de mejorar las habilidades de idioma extranjero, los programas AICLE se están convirtiendo en algo común a nivel europeo, en la creencia de que este tipo de enfoque es la mejor manera de mejorar el dominio de la lengua extranjera de los estudiantes sin dedicar demasiado tiempo a su enseñanza específica (Moliner y Fernández, 2013).

Si bien aparecen referencias que remarcan que CLIL no es la “panacea” (Paran, 2013) y que resulta preciso reflexionar sobre aquellas limitaciones que el modelo también presenta.

A continuación, se analiza la efectividad del modelo CLIL como enfoque de enseñanza desde diferentes puntos de vista para posteriormente dar paso a las posibles limitaciones y desventajas que el modelo también presenta.

II.1.4.3.1 Consideración de CLIL como enfoque metodológico efectivo

Coral y Lleixà (2013) argumentan que las metodologías tradicionales desarrolladas en el aula ordinaria de lengua extranjera no son, por sí solas, suficientes con relación a la exposición del alumnado a la lengua. Así, Juan (2008) afirma que los alumnos adquieren un mayor aprendizaje de inglés cuando hacen de éste un uso funcional y significativo a través del estudio y desarrollo de otras materias, inicialmente no lingüísticas (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Música, EF, etc), como se propone en CLIL.

Este enfoque integrado ofrece la oportunidad de romper con esta herencia del pasado facilitando a todos los estudiantes, sea cual sea su posición económica y social, la oportunidad de adquirir una lengua extranjera de forma significativa.

Son varios los principios que regulan la aplicación y puesta en práctica de la metodología CLIL en el aula. Estos acaban por justificar su aplicación, mos-

trando que CLIL constituye el enfoque metodológico más efectivo en la enseñanza bilingüe.

- **Enseñanza centrada en el alumno:** lo que requiere que el discente se implique hacia aquello que aprende. Para ello, es necesario que exista una cooperación entre profesor y alumno, buscando estrategias que fomenten la individualización del aprendizaje y su autonomía. Se buscan estrategias como el negociado de temas, el diseño de actividades motivantes para el alumno, el uso de las nuevas tecnologías y el trabajo por proyectos.
- **Enseñanza flexible y facilitadora:** es esencial que se utilicen diferentes estilos de aprendizaje. Persigue el objetivo de que los alumnos comprendan el contenido y el contexto en el que se desarrolla la práctica. Para ello se trabaja fundamentalmente la comprensión de textos, la alternancia del código de L1 y L2, y estrategias fundamentadas tanto en el ámbito lingüístico como paralingüístico.
- **Aprendizaje interactivo y autónomo:** se desarrollan estrategias basadas en el trabajo por parejas y grupos, tareas de descubrimiento por parte del alumno o el uso de rúbricas que permitan la autoevaluación y coevaluación del alumno.
- **Uso de las Tecnologías de Información y de la Comunicación (TIC):** se busca que el contexto de aprendizaje sea más rico y variado, lo que fomenta la interactividad y la autonomía del alumno. Actualmente existen una gran cantidad de recursos interactivos que permiten el aprendizaje de una L2 de manera más motivante: blogs, wikis, plataformas virtuales, webquest.
- **Enfoque del aprendizaje hacia los procesos y a través de tareas:** la idea es diseñar tareas que se fundamenten en el aprendizaje de la lengua como medio para conseguir otros objetivos, y no como único fin. Lo verdaderamente interesante se encuentra en la proposición de tareas integradas que conlleven la puesta en práctica de varias habilidades y destrezas. Se consideran tareas eficaces y equilibradas, aquellas que promueven tanto el aprendizaje de los contenidos de la materia como el uso comunicativo de la L2.

Por lo tanto, y teniendo en cuenta todos estos principios, serán necesarias algunas pautas para el desarrollo de una clase CLIL:

- Será prioritario que a través de todas las tareas propuestas, se trabajen todas las destrezas comunicativas del idioma, es decir, comprensión y expresión oral y escrita.
- Es necesario que el alumno tenga experiencias positivas desde el comienzo, no generando así desmotivación y frustración inicial en el alumno.
- La metodología abordada en el aula ha de centrarse en el uso de la lengua desde un punto de vista más léxico que gramatical, haciendo más hincapié en el aprendizaje de vocabulario que en el uso de estructuras gramaticales graduadas. La gramática será atendida en la clase de inglés o de la L2 correspondiente.

Atendiendo a estos principios que regulan la metodología CLIL en el aula, es preciso profundizar en las estrategias de actuación dentro de clase, basándonos en el concepto de andamiaje o *scaffolding*. Esta forma de abordar el conocimiento se estructura en una serie de pautas que han de tenerse en cuenta para planificar y poner en práctica las tareas:

- Tienen que adaptarse a las características psicoevolutivas del alumno, fomentado su desarrollo personal de la manera más individualizada posible.
- Han de fomentar el descubrimiento, ya que aumentará directamente su motivación.
- Buscarán la relación interpersonal entre los miembros de la clase, procurando que exista un feedback entre iguales.

Se observa cómo la delimitación de estas pautas metodológicas en el aprendizaje de las lenguas se relaciona directamente con la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vigotsky, que hace referencia a la distancia existente entre el nivel real de desarrollo del alumno, determinado por su capacidad de resolver un problema, y el nivel de desarrollo potencial que éste puede conseguir si es ayudado por un adulto o en la interacción con un compañero más capacitado.

Por lo tanto, el profesor tiene un rol fundamental a lo largo del proceso de la adquisición de una L2 mediante la metodología AICLE, ya que irá conduciendo y guiando al alumno hasta que éste haya adquirido la autonomía suficiente. Esa construcción del conocimiento ha de ser regulada, otorgando la retroalimentación necesaria al alumno para que vaya mejorando sus resultados de aprendizaje y su estimulación por aprender. No se trata simplemente de ayudarle dándole la respuesta, sino de facilitar y proporcionar un soporte que le sirva para conseguir los objetivos del curso. Para ello, el docente tendrá que

facilitar una serie de recursos de aprendizaje que permitan al discente organizar las tareas y autoevaluarse (Evnitskaya y Morton, 2011).

Es necesario tener presente que, en AICLE, la importancia radica tanto en el aprendizaje de los contenidos como en los de la propia lengua, algo que habrá que evaluar de manera formativa a lo largo del proceso.

Una pregunta que todo educador puede hacerse es qué tipos de andamiajes (*scaffolding*) existen, sabiendo la manera de proceder en cuanto a los mismos y en qué momentos del proceso poder aplicarlos:

- **Andamiaje de recepción:** busca que el alumno sea capaz de extraer la información necesaria de una actividad de aprendizaje. El objetivo fundamental es que el alumno procese y comprenda las ideas esenciales de aquello que se demanda. Si el alumno es capaz de procesar la información de manera cada vez más autónoma, habrá más posibilidades de transferir ese aprendizaje.
- **Andamiaje de transformación:** se trata de proporcionar estrategias que permitan la transformación de la información recibida en algo nuevo. Está estrechamente relacionado con el de recepción y busca la vinculación entre actividades desarrolladas a lo largo del aprendizaje de la lengua.
- **Andamiaje de producción:** es el último paso de la secuencia en la aplicación de los andamiajes. Solamente si se han trabajado los anteriores el alumno será capaz de producir algo nuevo. Lo más apropiado es proporcionar andamios en relación con las estructuras de los productos que deben de elaborar y que se han trabajado antes en clase.

Es importante que, dentro de la metodología CLIL, el docente utilice estos andamiajes o secuencias lógicas de aprendizaje, ya que además de otorgar un mayor rigor a lo largo del proceso, el alumno se acostumbrará a un tipo de metodología concreta que fomente la interconexión de tareas en el aprendizaje, sobre todo a nivel comunicativo (Méndez-García, 2013).

Por último, resulta relevante que exista una relación y trabajo conjunto entre el profesor de contenido y el de la lengua extranjera, ya que el profesor CLIL necesita aprender las estrategias que le permitan facilitar la lengua para que el contenido sea más accesible.

II.1.4.3.2 Limitaciones del método CLIL

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras está creciendo en toda Europa, y España es uno de los países involucrados en este

crecimiento. Durante los últimos 10 años, la enseñanza de idiomas y de contenido a través de una lengua extranjera (principalmente Inglés) se ha convertido en un modelo clave de innovación curricular. Y por ello, muchos estudios muestran correlaciones positivas entre el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje de idiomas de forma integrada (Evnitskaya y Morton, 2011; Heras y Lagasabaster, 2015; Méndez-García, 2013; Moliner y Fernández, 2013). En el apartado anterior, se han visto algunos principios que tratan de justificar la efectividad del modelo para ser empleado en la enseñanza bilingüe.

No obstante, algunos autores muestran su desacuerdo, cuestionando su validez absoluta y destacando algunas limitaciones que caracterizan al modelo que en los últimos años ha sido venerado en el campo de la enseñanza bilingüe (Banegas, 2014; Doiz et al., 2014; Paran, 2013; Pladevall-Ballester, 2015; Sylven, 2013; Turner, 2013; Yang y Gosling, 2014).

Uno de los principales motivos esgrimidos por los defensores de este enfoque es que los estudiantes están más motivados como consecuencia de la participación en programas CLIL.

“CLIL is already perceived as a positive practice that promotes motivation, learning and interest in the foreign language” (Pladevall-Ballester, 2015, p.45)

El enfoque CLIL se percibe como una práctica positiva que promueve la motivación, el aprendizaje y el interés por la lengua extranjera (Pladevall-Ballester, 2015). Y es que la motivación es una de las variables individuales más influyentes a la hora de aprender una L2 (Coral, 2012a; Lasagabaster, 2011; Papaja, 2012). Sin embargo, Doiz et al (2014) apuntan que al enfoque CLIL se le presuponen los beneficios en este sentido sin que haya demasiados estudios que confirmen empíricamente diferencias en la motivación al comparar un método tradicional para aprender inglés con el método CLIL. Doiz et al (2014) consideran que para realizar el estudio, es preciso tener en cuenta al individuo en función de variables como la edad y el sexo además de otras variables contextuales socioculturales. Ellos establecen que éstas pueden influir en los resultados y que no siempre se ha considerado suficientemente a la hora de explicar los efectos positivos de CLIL.

Por otro lado, Sylven (2013) señala que en Europa existen discrepancias en los resultados obtenidos a través de contextos AICLE. Este autor realizó un estudio comparado en cuatro países europeos: Finlandia, Alemania,

España y Suecia. En él se encuentran hallazgos que demuestran que en Suecia los resultados de CLIL no coinciden con los obtenidos en otros lugares. Sylven (2013) indica que tales diferencias se pueden encontrar en los factores contextuales específicos de cada país como el marco político-normativo, la formación del profesorado, la edad, y la exposición al inglés.

En una línea de acuerdo con Sylven (2013), Turner (2013) sostiene que el enfoque CLIL no es exitoso per se y que existen factores que intervienen en la enseñanza de un idioma en particular dependiendo del país o región de que se trate. Entre los condicionantes, Turner (2013) destaca el factor político, los recursos didácticos, el hecho de que el maestro sea bilingüe y la distancia lingüística (entendiendo ésta como la separación entre el país donde se aplique CLIL y el país más cercano de habla inglesa, por ejemplo, Japón y Australia).

Por su parte, Banegas (2014), señala a AICLE como “una forma débil de la educación bilingüe” que se ha convertido en un suplemento superficial en lugar de un intento significativo para promover formas efectivas de enseñanza bilingüe. Banegas señala tres debilidades fundamentales: 1) poca correlación entre el contenido y los planes de estudio escolares de temas específicos destacados en L1; 2) simplificación excesiva de contenidos; y 3) requerimiento del dominio de habilidades de lectura y tareas de pensamiento de orden inferior al necesario en el curso correspondiente.

Asimismo, Yang y Gosling (2014) cuestionan la preparación real del profesorado AICLE y plantean cuestiones relativas a la formación de docentes para programas AICLE así como la presencia de personal nativo dentro de los mismos. Este aspecto es compartido por Pladevall-Ballester (2015) quien añade la falta de materiales y de apoyo institucional.

Desde una perspectiva crítica, Paran (2013) argumenta que los partidarios y promotores del enfoque CLIL lo consideran “la panacea” y le atribuyen un gran número de beneficios, que no todos son apoyados por la investigación. Al igual que Doiz et al (2014) o Bruton (2011), Paran (2013) apunta que existen lagunas en la investigación sobre CLIL y sugiere que estas diferencias son el resultado de las políticas educativas que privilegian una segunda lengua sobre otras materias curriculares.

Por otro lado, y en cuanto a los contextos donde CLIL parece tener éxito, se desprende que éste está a menudo relacionado con el gran nivel de selección de los estudiantes (de alto nivel académico), así como con el gran nivel de inversión en formación del profesorado y en la propia enseñanza.

De hecho, Pladevall-Ballester (2015) considera importante la percepción de estudiantes, profesores y familias para valorar y evaluar el éxito de CLIL. Además, señala que los alumnos de bajo rendimiento académico incluidos en el programa, no muestran una satisfacción general hacia el mismo. Por el contrario, los alumnos de alto rendimiento muestran satisfacción ya que se dan cuenta de que el uso del inglés es significativo y se sienten capaces de entender conceptos en inglés.

A este respecto, Juan (2008) apunta que en realidad CLIL supone un contexto de “semi-inmersión” y no de inmersión profunda si lo comparamos con la estancia en el país de la lengua meta. Ocurre que la exposición al inglés se limita al entorno escolar y, aunque se incrementan las horas de contacto semanal con el idioma (a través de las materias que se imparten en inglés) el número de horas de exposición no es muy elevado ni el tipo de contacto muy variado.

II.2.- EF y enseñanza bilingüe

Utilizar una materia no lingüística (como es el caso de la EF), como medio para el aprendizaje de la misma y del idioma, rompe con la tradicional separación que se llevaba a cabo en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Ello ha supuesto un nuevo modelo curricular, un currículo integrado para todas las lenguas, materna o extranjeras, y para todas las etapas y modalidades educativas que englobe (Zagalaz et al., 2012).

Entre las propuestas metodológicas asociadas al aprendizaje del inglés y/o a través del inglés, el TPR y la metodología CLIL, son las más destacadas en la literatura. El enfoque, a través del TPR, es defendido por autores que remarcan sus beneficios (Asher, 2009, 2014; Charcos, 2010). Sin embargo, es desechado por quienes piensan que éste resulta poco efectivo si queremos que el alumno utilice las cuatro destrezas del inglés y se implique en su propio proceso de aprendizaje.

El desarrollo de la EF con metodología CLIL es la opción educativa que parece presentar más interés, tanto por la contribución de la materia a la competencia lingüística en lengua extranjera, como por los beneficios que la EF puede obtener al implantarse este enfoque metodológico. Tomar el liderazgo en programas de innovación educativa, posibilitar nuevos recursos de aprendizaje o incrementar el número de horas de clase semanales de EF, pueden ser algunos de esos beneficios mencionados (Coral y Lleixà, 2013).

La materia de EF, inmersa en un proyecto bilingüe, debe contribuir a la mejora de las competencias tanto en la primera como en la segunda lengua, mediante el desarrollo de capacidades metalingüísticas. Esta forma de enseñanza supone aprender el idioma en situaciones comunes y de aplicación comunicativa real (Zagalaz et al., 2012). Por ello, parece necesario concebir la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera como un proceso de participación guiada, para lo cual se requiere una didáctica o metodología específica en la que se combine el traspaso de responsabilidad del profesorado al alumnado con el uso instrumental de dicha lengua (Molero, 2011a, Zagalaz et al., 2012).

II.2.1.- Análisis de la elección de materias dentro del PB: inclusión de la materia de EF dentro de la enseñanza bilingüe

En el marco de la discusión sobre la enseñanza CLIL, una de las cuestiones centrales ha sido qué asignaturas son las más adecuadas y cuáles las menos para ser impartidas en una lengua extranjera. La elección se mueve entre tres grupos de asignaturas: las de Humanidades y Ciencias Sociales (Historia, Geografía, Sociología), las de las Ciencias Naturales (Matemáticas, Física, Biología) y las creativas (Arte, EF, Música) (Wolf y Marsh, 2007).

De acuerdo con Maljers (2007), todas las materias podrían ser enseñadas utilizando el inglés como lengua vehicular, ya que cada una de ellas puede ofrecer ventajas dadas sus características que las diferencian y particularizan. Este autor defiende que a través del estudio de varias asignaturas (sean cuales sean las elegidas) en un contexto bilingüe, puede trabajarse, desarrollarse y demostrarse la competencia lingüística de los alumnos en inglés que, al fin y al cabo, es de lo que se trata (Maljers, 2007).

Sin embargo, algunos autores señalan a la EF como materia especialmente beneficiosa para alcanzar dicha competencia lingüística, como veremos en el siguiente apartado (Charcos, 2010; Cooper et al., 2001; Coral, 2011, 2012a; Fernández-Barrionuevo, 2009 a; Machunsky, 2008; Ramos y Ruiz-Omeñaca, 2011).

De acuerdo con el Informe Eurydice (2006), en la mayoría de los países europeos, la elección de las materias impartidas en lengua extranjera varía entre centros y regiones. Además, existen algunas diferencias entre Educación Primaria y Educación Secundaria, partiendo de la diversidad de materias que se imparten en cada una de dichas etapas. Las recomendaciones nacionales ponen de manifiesto que la situación más común en estos niveles educativos es

la posibilidad de elegir una o varias materias de todo el currículo como objeto de enseñanza a través del inglés.

En este sentido y de acuerdo con el análisis a nivel de Europa de Wolf y Marsh (2007), en primaria, cualquier asignatura o cualquier ámbito de estudio puede ser impartido en una lengua extranjera, con las excepciones de Estonia y la región germanoparlante de Bélgica, donde tan solo las asignaturas de creación artística (es decir, Educación Plástica, EF y Música) pueden ser impartidas en una lengua extranjera. En cuanto a secundaria, muchos países también dan libertad a las escuelas en la elección de asignaturas. Es el caso, por ejemplo, de España, Francia, Italia, Irlanda, Inglaterra y Gales, Polonia, Hungría y Austria. En otros países, como por ejemplo la República Checa o Rumanía, la selección de asignaturas se limita a los ámbitos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Del Informe Eurydice (2006) se extrae que, tanto en Educación Secundaria como en Educación Primaria, la enseñanza en lengua extranjera se aplica principalmente a áreas de Ciencias en 12 países. Si bien, en la mitad de estos países (Letonia, Malta, los Países Bajos, Finlandia, Suecia y Bulgaria), este tipo de enseñanza también incluye materias de carácter artístico, creativo y/o deportivo.

Concretamente y a modo de ejemplo, en Bulgaria, en el primer año de educación secundaria inferior, las principales elecciones son lengua materna, matemáticas, deportes y actividades artísticas, mientras que a partir del segundo año, la enseñanza de tipo AICLE se centra más en las materias de Literatura y Ciencias.

Por su parte, en Reino Unido, la oferta educativa de tipo AICLE se presenta en un escaso número de centros, y suele incluir una sola materia que el centro elige, normalmente Ciencias, Geografía, Historia, Educación social y salud y a veces EF.

En lo que respecta a España, la normativa oficial no especifica explícitamente las materias concretas que han de ser impartidas en lengua extranjera.

El Real Decreto 717/2005, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros docentes acogidos al convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council, recoge en su artículo 5 que en los centros a los que se refiere este Real Decreto y en cada una de las etapas del sistema educativo se impartirán en lengua inglesa, además del inglés, dos áreas o materias, según establezca la comisión de seguimiento del convenio entre el Ministerio de Educación y The British Council en España. Asimismo, añade en su artículo 2.2 que la distribución de las diferentes áreas o materias en los distin-

tos cursos, así como su organización horaria, se harán de acuerdo con las normas reguladoras del sistema educativo español.

Del articulado se deduce que la normativa oficial no especifica las materias concretas que han de ser impartidas en inglés.

Por su parte, la Orden EDU/6/2006 por la que se regula la creación de secciones bilingüe en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de CyL establece en su artículo 1.2 que “tendrán la consideración de secciones bilingüe aquellos centros que una vez autorizados, utilicen un idioma extranjero para la enseñanza de contenidos de determinadas áreas o materias no lingüísticas” (p. 781). También en su artículo 2.2 se establece que “Podrán impartirse en el idioma específico de la sección bilingüe contenidos correspondientes a un mínimo de dos disciplinas no lingüísticas y un máximo de tres” (p. 781). Se observa entonces que en cualquier caso, no se especifican las materias en concreto que pueden impartirse. De ello se desprende que cualquiera de las materias no lingüísticas podrían incorporarse al PB a criterio del centro autorizado (tabla 8).

Tabla 8. Materias no lingüísticas en Educación Secundaria Obligatoria

Materias no lingüísticas en Educación Secundaria Obligatoria			
1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
EF Ciencias de la naturaleza Ciencias sociales Matemáticas Educación plástica y visual Tecnología	EF Ciencias de la naturaleza Ciencias sociales Matemáticas Música Educación para la ciudadanía	EF Biología y Geología. Física y Química Ciencias sociales Matemáticas Educación plástica Tecnología Música	EF Biología y Geología Física y Química Ciencias sociales Matemáticas Educación plástica Tecnología Música. Informática Educación ético-cívica

En CyL hay diversidad de elección en cuanto a la inclusión de materias no lingüísticas dentro de las secciones bilingüe.

Analizando de manera concreta la presencia de la EF se extrae, a través de los datos mostrados por la Consejería de Educación de CyL, que de las 132 secciones bilingüe en inglés presentes en los centros públicos que imparten Educación Secundaria que se encuentran en funcionamiento dentro de la Comunidad de CyL en el curso académico 2013-2014, 26 de ellas incluyen la EF como materia elegida dentro de dicha sección bilingüe.

En el siguiente apartado se analizarán los aspectos positivos atribuidos a esta materia que justifican su inclusión dentro del PB.

II.2.1.1.- Elección de la Educación Física como materia para ser impartida en inglés

En ocasiones, se cuestiona el valor de la EF como materia para desarrollar destrezas académicas e idiomáticas (Charcos, 2010; Coral, 2012a; Machunsky, 2008). Si bien, ésta es considerada por muchos autores como una materia idónea para ser incluida dentro del PB, debido a las ventajas que puede aportar en el aprendizaje de una lengua extranjera (Charcos, 2010; Cooper, Coral, 2011, 2012a; Fernández-Barrionuevo, 2009a; Machunsky, 2008; McGuirre y Parker, 2001; Ramos y Ruiz-Omeñaca, 2011).

A continuación, se analizan las posibles limitaciones que descartan la inclusión de la EF dentro del PB y, por el contrario, las ventajas que se le atribuyen para el aprendizaje del inglés.

II.2.1.1.1 Posibles limitaciones de la Educación Física como materia bilingüe

Algunos autores se replantean la utilidad real de la EF como materia que beneficie el aprendizaje del inglés en los alumnos (Anghel, Cabrales y Carro, 2013; Chiva, Isidori y Fazio, 2015; Coral, 2008, 2012a; Glakas, 1993; Ramos, 2011; Ramos y Ruiz-Omeñaca, 2011).

En primer lugar, debe tenerse en cuenta que utilizar una lengua extranjera en EF y en cualquier materia no lingüística supone dificultades (Coral, 2008, 2012a). Es por ello que el idioma puede transformarse involuntariamente en un elemento extraño que afecte negativamente al interés de los alumnos por la EF (Ramos y Ruiz-Omeñaca, 2011) produciendo el efecto contrario que se pretende; su desmotivación. Por ello, Ramos y Ruiz-Omeñaca (2011) defienden la necesidad de planificar actividades altamente motivantes, con el fin de contrarrestar dichas dificultades.

Otro aspecto cuestionado y que lleva a atribuir inconvenientes a la impartición de la EF en inglés es la ralentización en la impartición de contenidos y, por ende, el menor aprendizaje adquirido de conocimientos propios de la materia. Precisamente los resultados encontrados en el estudio realizado por Anghel et al (2013) indican que hay un claro efecto negativo en el aprendizaje de las materias enseñadas en inglés. Por su parte, Pladevall-Ballester (2015) lo apun-

ta como una percepción generalizada por parte de los padres de los alumnos involucrados en un programa CLIL.

Nyberg y Larsson (2014) van más allá y plantean desde una perspectiva crítica “what to learn in physical education”, ya que desde hace bastante tiempo el “qué se aprende en EF” ha sido un tema importante dentro de la investigación en la materia. Ellos argumentan que tanto profesores como especialmente los alumnos manifiestan una idea superficial sobre los aprendizajes reales que se adquieren en EF, reduciendo los mismos a aspectos generales relacionados con la salud, habilidades físicas y, sobre todo, a “fun aspects” (mera diversión). Por eso, si el propio conocimiento en relación a la EF es discutido, ¿es posible que la EF aporte algún conocimiento de o en inglés?

Por otro lado, Ramos (2011) establece que el mayor condicionante de la acción didáctica es que el núcleo esencial de las actividades desarrolladas en EF está dirigido al cuerpo y al movimiento. Además, continúa diciendo que no debemos desviarnos de la premisa básica “la Educación Física se basa fundamentalmente en las relaciones práxicas que promueven las actividades motrices” (Ramos, 2011, p. 157). Sin embargo, esta idea podría vincularse con los modelos de racionalidad que defienden López-Pastor, Monjas y Pérez (2003) que llevan al docente a tener una perspectiva teórico-práctica determinada de aplicación y concepción de la EF.

En este sentido, el modelo de racionalidad técnica, que concibe una “Educación Física orientada al rendimiento” y que es impartida bajo un enfoque tradicional, es todavía el modelo más extendido en la actualidad (López-Pastor et al., 2003). Por ello, se cuestiona que si el docente percibe la materia como área centrada exclusivamente en aspectos físico-corporales, ¿cómo es posible educar desde ella en inglés? (Ramos, 2011).

Por el contrario, se encuentra el modelo de racionalidad curricular práctica que concibe una “Educación Física orientada a la participación del alumno” y que es impartida bajo un enfoque como proyecto-proceso (López-Pastor et al., 2003). Esta forma de entender la EF supone superar la percepción de la materia como algo únicamente corporal-motor en aras de legitimar la posibilidad de educar desde ella en ámbitos diversos entre los que podría encontrarse la comunicación en inglés (Ramos, 2011).

A este respecto, Coral (2008) establece que el uso funcional de la lengua se basa en que los alumnos sean capaces de comunicarse en todas sus dimensiones, es decir, que sean capaces de escuchar y comprender, hablar y conversar, y leer y comprender. De este modo, algunos autores cuestionan la posibilidad de utilización de todos los componentes de comunicación verbal en las clases de EF. Por ejemplo, Glakas (1993) se refiere a la EF como una materia “not

highly based-language”, es decir, una materia que no se basa en el idioma ni en la comunicación. Este autor defiende que las fortalezas de la EF para el aprendizaje del inglés no se encuentran en los aspectos comunicativos de hablar y conversar. Por otro lado, Ramos y Ruiz-Omeñaca (2011) reconocen que en EF tanto la lectura como la escritura poseen un carácter complementario y no prioritario en el área, como quizá sean la comprensión y expresión oral. El difícil o no trabajo de las todas las destrezas en EF pueden suponer razones para no encontrar la materia ni práctica ni efectiva ni beneficiosa en el aprendizaje del inglés y, en consecuencia, considerarla no apropiada para ser elegida ni incluida dentro del PB.

II.2.1.1.2 Aspectos positivos atribuidos a la Educación Física como materia adecuada para ser impartida en inglés

Aunque con voces en contra, muchos son los autores que justifican la buena aportación de la EF en el aprendizaje de una segunda lengua. Así, Coral (2011) asegura que la EF presenta una forma diferente y excelente de aprender un idioma.

Por otro lado, Clancy y Hruska (2005, p.31) destacan las razones y los aspectos positivos de la materia para ser impartida en una segunda lengua:

Physical education settings can be particularly supportive of second language learners because they offer conditions similar to those that underlie children’s first acquisition of language:

- Direct connections between language and concrete activities.
- Physical, active involvement with language.
- The use of multiple modalities (e.g., speech, manipulation, modeling) to present information.
- Opportunities to demonstrate language comprehension through physical expression.
- A setting where success does not depend on language alone.
- A low stress environment for language performance.

- An emotionally positive learning environment because children like to be active.
- Opportunities to interact with others

Entre las principales causas señaladas por diferentes autores de referencia, en relación a la elección de la EF como materia beneficiosa para el aprendizaje del inglés, destacan la motivación intrínseca que genera, la vivencia de experiencias reales cercanas a la realidad de los alumnos, la producción de una interacción constante y su orientación a la experimentación y acción (Charcos, 2010; Clancy y Hruska, 2005; Cooper et al., 2001; Coral, 2011, 2012a; Fernández-Barrionuevo, 2007; Machunsky, 2008).

A continuación, se profundiza en la explicación de tales razones mencionadas.

1. Motivación intrínseca

La motivación en la población escolar ha sido objeto de estudio en numerosas investigaciones. La motivación se puede encontrar en el interés por una materia o actividad determinada (motivación intrínseca) o en la necesidad de superar la materia o acceder a una mejor nota (motivación extrínseca) (Coyle et al., 2010).

La motivación es clave para el aprendizaje de una lengua extranjera ya que ello requiere de una considerable concentración, esfuerzo y fuerza de voluntad para aprenderla con eficacia (Coral, 2012a; Lasagabaster, 2011).

En este sentido y en palabras de Papaja (2012), “I strongly believe that attitude is one of the central elements along with motivation and language aptitude in determining success in learning subjects through another language” (p.28).

Diversos estudios han demostrado que las clases de EF generan entre los alumnos una gran motivación de logro para su aprendizaje (Castro, González y Pierón, 2006; Graupera, Contreras, Nishida y Ruiz, 2004; Ntoumanis y Standage, 2009; Toscano y Rizopoulos, 2013).

Por ello, Coral (2012a) afirma que la motivación intrínseca hacia el movimiento, producida en EF, influirá positivamente en la disposición de los alumnos a la hora de aprender un idioma extranjero. En la misma línea, Ramos y Ruiz-Omeñaca (2011) añaden que

[...] dada la, al menos a priori, convergencia de intereses entre la alta motivación intrínseca que suele darse en las clases, lo enseñado en

ellas, la novedad de la introducción del inglés como idioma instrumental, y las vivencias personales de los alumnos, se presentan como factores que pueden impregnar el aprendizaje del inglés de un interés y motivación adicional (p.158).

2. Realismo, funcionalidad y significatividad

El realismo que impregna la materia de EF es otro de los motivos que justifican la elección de la misma como apropiada para ser enseñada de manera integrada con la lengua inglesa (Cooper et al., 2001; Coral, 2012a; Fernández-Barrionuevo, 2011; Machunski, 2008; McCall, 2010).

La importancia de esta idea radica, en relación al apartado anterior, en que el aumento de interés y motivación del alumno hacia el aprendizaje de una lengua extranjera se genera por el uso de tareas realistas (Fernández-Barrionuevo, 2011). La materia de EF proporciona situaciones reales, auténticas y cercanas a la vida real de nuestros alumnos, que posibilitan incrementar el tiempo de exposición con el idioma y la interacción oral (Cooper et al., 2001; Coral, 2012b; Machunski, 2008).

En esta línea, McCall (2010) realizó un estudio donde un grupo de alumnos angloparlantes aprendían una L2 (francés) a través de actividades de fútbol. Entre otros resultados se concluyó que la actitud del alumnado hacia el aprendizaje del francés mejoró al relacionar el aprendizaje, con un tema que les interesaba y que era relevante en sus vidas cotidianas.

De igual modo, el hecho de que muchos deportes estén basados en vocabulario inglés (*point guard, center, defense, offense, time out, cheerleading*) hace que los alumnos conozcan o, en su caso, estén familiarizados con términos ingleses procedentes del deporte, lo que va a proporcionar una perspectiva intercultural por un lado; y por otro, facilitar el punto de partida para la comunicación en inglés, estableciendo un vínculo entre el aprendizaje desarrollado en el centro educativo y su vida diaria (Machunsky, 2008).

De este modo, el carácter vivencial del área permite que los alumnos se relacionen con experiencias reales fuera del marco educativo, dotando al aprendizaje desarrollado en EF de una funcionalidad y significatividad; algo fundamental al pretender educar para la vida en general y aprendizaje del idioma en particular (Ramos y Ruiz-Omeñaca, 2011).

A colación de lo expuesto, Fernández-Barrionuevo (2011) señala que mediante el uso de tareas con un alto grado de realismo se consigue un aprendizaje de idiomas más natural y menos tenso, a la vez que se facilita e incentiva una comunicación real. Por otro lado, alude a las actividades repetitivas centradas

en la gramática, como “vacías de contenido y con escaso valor comunicativo”, siendo poco motivadoras para el alumnado. Por ello, asociar la enseñanza de una L2 a una actividad que a los alumnos les gusta y que pueda estar vinculada a su realidad personal, como puede ser la EF, puede conseguir mejorar la actitud de los discentes hacia el aprendizaje de la L2.

3. Ambiente distendido favorecedor de la interacción comunicativa

La gran variedad de entornos comunicativos facilita el uso diverso y flexible del inglés (Charcos, 2010). En este sentido, el carácter eminentemente lúdico, dinámico y flexible, que se genera en las clases de EF, proporciona múltiples situaciones de interacción, que han de ser aprovechadas para el desarrollo de la competencia comunicativa (Fernández-Barrionuevo, 2009a). El entorno informal, que se produce habitualmente en las clases de EF, hace que los alumnos estén más relajados y se utilicen expresiones más espontáneas, coloquiales y naturales, que en materias más académicas (Charcos, 2010; Toscano y Rizopoulos, 2013).

En la misma línea, Rottmann (2007) ejemplifica la materia de EF como especialmente adecuada a la hora de aprender una lengua extranjera. Por un lado, porque las actividades que incluyen movimiento, así como aspectos lingüísticos, permiten una experiencia de aprendizaje más completa y amplia. Por otro lado, porque el entorno y ambiente distendido que se genera permite la producción de una interacción informal entre el profesor y los alumnos que facilitan un mejor y mayor acercamiento con el idioma.

“Physical Education produces different learning atmospheres, more informal, where it’s possible to use real dialogues” (Rottmann, 2007, p.206).

4. Orientada hacia la acción y experimentación

Imaginemos aprender a tocar un instrumento como el piano, sin ser capaz de tocar el teclado; o consideremos la posibilidad de aprender a jugar al fútbol, sin la oportunidad de dar una patada al balón. Con esta comparativa, Marsh (2000) argumenta la necesidad de experimentar para aprender.

Imagine learning to play a musical instrument such a piano without being able to touch the keyboard. Consider learning football without the opportunity to kick a ball yourself. To learn how to master a musical instrument, or a football, requires that we gain both knowledge and skills, simultaneously. In other words, we learn effectively by experiencing both learning about the instrument, and having hands-on practice at us-

ing instrument, at the same time. This is as true of music and football as of language (Marsh, 2000, en Coral, 2012a, p.6).

En síntesis, si se aprende a tocar un instrumento tocándolo y a jugar al fútbol jugando, lo mismo ocurrirá con el idioma “se aprenderá a hablar inglés, hablando inglés”. Este texto hace significar que el trabajo de las lenguas ha de tener una clara orientación a la acción, de manera que se fomente la experimentación con el idioma extranjero más que su análisis y aprendizaje (Halbach, 2008). A este respecto, la EF se convierte en un medio ideal para el conocimiento del inglés pues la experimentación es continua. Como comenta Marín en 2012 el movimiento, la mímica, las expresiones concretas, prácticas y lúdicas y la constante interacción hacen que el aprendizaje sea fluido.

Ramos y Ruiz-Omeñaca (2010) comparten con Marín (2012) que la naturaleza interactiva de la EF permite la unión constante entre el lenguaje y la acción, lo que ayuda a los alumnos a entender buena parte de las instrucciones recibidas aún sin llegar a dominar el inglés. A veces, los estudiantes tienen falta de vocabulario pero las características particulares de la materia posibilitan muchas veces expresarse y hacerse entender a través del cuerpo y todos los recursos que ésta les permite (Charcos, 2010). En este sentido, Asher (2009, 2014) asegura que las posibilidades de expresión no verbal incrementan los recursos comunicativos.

Esto se relaciona con el método “Total Physical Response” (TPR) o “Respuesta Física Total” (Asher, 2009, 2014) del que se habló en el apartado II.1.3 y que es utilizado para la enseñanza de idiomas a través de la combinación y vínculo entre el movimiento y las habilidades verbales.

Sin embargo, el lenguaje no solo ha de implicar una participación física o una acción (Charcos, 2010). La introducción del inglés como lengua vehicular en la EF debe ir acompañada de una cierta reflexión tanto sobre las singularidades del área como sobre el impacto de sus hechos distintivos en el contexto de la enseñanza bilingüe (Ramos y Ruiz-Omeñaca 2011). En este sentido, se hace preciso notar que el mayor condicionante de la acción didáctica es que el núcleo esencial de las actividades desarrolladas en EF está dirigido al cuerpo y al movimiento (RD 1631/2006). Este hecho lleva aparejada una consideración relevante; el yo que participa en la actividad física es un yo que piensa, siente, se expresa, se relaciona y pone en juego acciones que modifican su globalidad personal a partir de la participación en situaciones corporales y motrices (Ruiz-Omeñaca, 2004). Esto nos conduce a superar la percepción de la materia como área centrada exclusivamente en aspectos físico-corporales para valorar la posibilidad de educar desde ella en ámbitos comunicativos en inglés.

A lo largo de este apartado se han determinado las posibles ventajas que la materia de EF podría aportar para el aprendizaje de la lengua extranjera; sin embargo parece evidente delimitar y utilizar una metodología concreta de trabajo (Cooper et al., 2001; Coral, 2012a,b; Fernández-Barrionuevo, 2009a,b,c; Marín, 2013; Molero, 2011a,b). En el apartado que viene a continuación se aborda este aspecto en profundidad.

11.2.2.- La EF y el enfoque educativo CLIL

La mayoría de los estudios e investigaciones sobre CLIL se centran en aspectos lingüísticos (Doiz et al., 2014; Evnitskaya y Morton, 2011; Heras y Lagasabaster, 2015; Méndez-García, 2013; Moliner, 2014; Moliner y Fernández, 2013). Por su parte, y en lo que se refiere a la materia de EF, encontramos estudios que relacionan la actividad física, el deporte y la propia materia de EF, con el aprendizaje de la lengua extranjera (Clancy y Hruska, 2005; Cooper et al., 2001; Fernández-Barrionuevo, 2009a; Lynott, 2008; Machunsky, 2008; Ramos y Ruiz-Omeñaca, 2011; Zagalaz et al., 2012). Sin embargo, cuando se trata de investigaciones centradas en la EF en CLIL (Coral, 2010, 2012a,b; Figueras et al., 2011; Rottmann, 2007), los resultados científicos no son muy numerosos, tanto en lo que se refiere a la efectividad de este planteamiento como a las estrategias didácticas más adecuadas (Coral y Lleixà, 2013).

En este sentido, este planteamiento no impide considerar que la EF es una de las asignaturas que mejor se presta a la metodología CLIL (Ramos y Ruiz-Omeñaca, 2011). En una línea de pensamiento similar, Machunski (2008) considera la EF más que apropiada y adecuada para ser enseñada desde la metodología CLIL y lo expresa de esta forma “I think that PE is a subject more than suitable for CLIL” (p.4).

Desde una perspectiva opuesta, hay quienes piensan que la EF no es la asignatura más apropiada para ser impartida desde una perspectiva bilingüe ya que su énfasis se basa en el movimiento y no en los procesos cognitivos (Christopher, Dzakiria y Mohamed, 2012; Machunsky, 2008). Sin embargo, muchos aspectos de la expresión oral o del discurso, así como aspectos cognitivos, despiertan los puntos de contacto y la buena complementariedad con CLIL (Coral y Lleixà, 2013, 2014a,b; Machunsky, 2008).

Desde la perspectiva de los estudiantes, estos tienen que transferir la teoría a la práctica y usar el cuerpo para expresarse. Hay menos exámenes y el grado de presión es menor, lo que hace ver a la mayoría de los estudiantes la EF como una opción válida y motivante de aprender un idioma (Christopher et

al., 2012; Figueras, Flores y González, 2012; Machunsky, 2008). Además, la EF ofrece la posibilidad de que los alumnos trabajen juntos y aprendan a interactuar con los compañeros y con el medio que les rodea. De este modo, las estrategias didácticas pueden estar orientadas al trabajo de grupo así como a la cooperación, en oposición a las opciones que sitúan al profesor como centro del aprendizaje para con los alumnos. Esta nueva situación, y todo lo que conlleva, ofrece nuevas posibilidades de aprendizaje que podrían ser interesantes para CLIL. Por tanto, es importante reflexionar cómo CLIL y EF se complementan y pueden llevarse a la práctica real (Coral y Lleixà, 2013, 2014b).

II.2.2.1.- Definición de la EF en CLIL

Antes de abordar la definición de EF en CLIL, vamos a analizar ambos conceptos por separado.

La EF es una materia socialmente construida e incluida en el ámbito escolar-educativo que forma al alumno en componentes de la cultura física: la actividad física, el deporte y la salud (Coulter y Ní Chróinín, 2013).

La EF encuentra en el cuerpo y el movimiento, los ejes fundamentales para desarrollar los contenidos que abarca; desde la condición física relacionada con la salud, hasta los juegos y deportes, actividades físicas en la naturaleza y expresión corporal (RD 1631/2006). Esta materia ofrece oportunidades de aprendizaje y contenido funcional y significativo. Además, una EF de calidad mejora la alerta mental, el rendimiento académico, la disposición y el entusiasmo por el aprendizaje; en definitiva, el desarrollo integral del individuo a todos los niveles (cognitivo, motor y socio-afectivo) (Bailey, 2006; Decorby et al., 2005).

Por su parte, CLIL es entendido como un método, un enfoque, una opción metodológica que permite integrar el contenido específico de una materia y una lengua extranjera, con el doble propósito de aprender aspectos propios del contenido y ser capaz de comprender y transmitir dichos conocimientos adquiridos en la lengua extranjera (Doiz et al., 2014; Evnitskaya y Morton, 2011).

De este modo, Coral (2012a) realiza la simbiosis correspondiente de las dos realidades, a través de la cual llega a la definición de EF en CLIL, y lo expresa de esta manera:

L'aprenentatge integrat de l'educació física i la llengua anglesa és un plantejament didàctic on l'activitat motriu i l'esport, s'aprenen, s'ensen-

yen, i es practiquen utilitzant una llengua estrangera. És una proposta holística que parteix del principi de l'aprendre fent, que incideix en l'aprenentatge motor i la salut, que impulsa les habilitats cognitives i desenvolupa les relacions interpersonals i socials (Coral, 2012a, p.27).

El aprendizaje integrado de la EF y la lengua inglesa es un planteamiento didáctico donde la actividad motriz y el deporte, se enseñan, se aprenden y se practican, utilizando una lengua extranjera. Es una propuesta holística que parte del principio de "learning by doing" (aprender haciendo) incidiendo en el aprendizaje motor y la salud, desarrollando las habilidades cognitivas y favoreciendo las relaciones interpersonales y sociales (Coral, 2012a).

Como se ha analizado en apartados previos, la metodología CLIL se estructura en las 4Cs dispuestas por Coyle (1999) y se estructura en la utilización de las cuatro destrezas comunicativas (comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita). Analicemos entonces de qué manera las 4Cs y el desarrollo y utilización de las destrezas comunicativas son compatibles y posibles con la EF.

11.2.2.2.- La EF en las 4Cs (*4Cs framework*)

Bajo el paraguas AICLE se pueden encontrar diversos principios metodológicos. Es Coyle quien formula y desarrolla el *4Cs framework* como constructo teórico para conceptualizar la integración de cuatro bloques fundamentales; las denominadas "4 Cs": Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura (Coyle, 1999, 2007).

De hecho, la planificación de una intervención didáctica AICLE debería incorporar, de forma interrelacionada, los mencionados cuatro elementos (Barrios y García, 2006). Además, uno de los aspectos a cumplir para que la EF esté inmersa dentro de un programa CLIL, es que ésta esté integrada y basada en el *4Cs framework* planteado por Coyle. "This PE-in-CLIL programme (...) is based on Coyle's "4Cs" approach" (Coral, 2012a, p.14).

¿Puede entonces la materia de EF incorporar e interrelacionar esos cuatro elementos en su acción educativa?

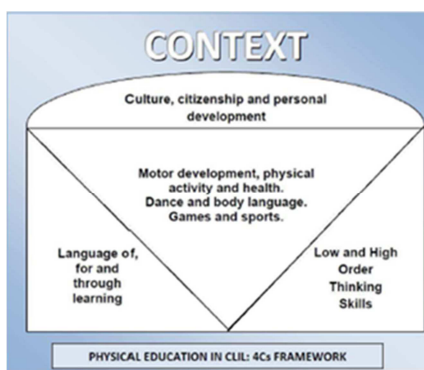


Figura 1. EF en CLIL (Coral, 2012a)

Algunas investigaciones (Coral, 2012a,b; Coral y Lleixà, 2013) muestran que la EF es un camino excelente para desarrollar la motricidad, mejorar la lengua extranjera, las habilidades cognitivas y favorecer el desarrollo personal y social de los estudiantes. Comenta Coral (2012a) que el *4Cs framework* adaptado a la EF es como “un gran sobre” (figura 1) que contiene un conjunto de actividades integradas adaptables a cada contexto y que conectan la teoría con la práctica.

Observemos de esta manera, las implicaciones de cada una de las “Cs” en relación con la EF:

- **Contenido**

La presencia y desarrollo del contenido supone facilitar la comprensión y la construcción del propio conocimiento sobre el contenido de la materia curricular. La adquisición de conocimientos, destrezas y comprensión relativas al contenido es el eje alrededor del que pivota la enseñanza AICLE, siendo el contenido el que determina la trayectoria del aprendizaje (Barrios y García, 2006).

Los contenidos de EF en CLIL están influenciados por la visión moderna de esta área de conocimiento y las características de unos objetivos adecuados a las necesidades de una sociedad actual (Coral, 2012a).

La tendencia actual de la materia de EF en España está centrada en diversas líneas de actuación marcadas desde la LOE 2/2006, y concretadas en su RD 1631/2006 de enseñanzas mínimas y Decreto 52/2007 de currículo de EF en Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad de CyL:

- Educación en el cuidado del cuerpo y para la adquisición de hábitos saludables y de mejora de la calidad de vida.
- Educación para la mejora de la forma física.
- Educación en la utilización constructiva del ocio, mediante la práctica de actividad física.
- Educación para la mejora de la relación interpersonal.
- Educación en la reflexión sobre los distintos factores socioculturales asociados a las actividades físicas.

Atendiendo a estas orientaciones sobre las que la materia de EF debe encaminarse, se han especificado cuatro grandes bloques de contenidos sobre los cuales trabajar y desarrollar la materia: condición física y salud, juegos y deportes, actividades en el medio natural y expresión corporal.

Relacionados con los bloques se desarrollan las Unidades Didácticas (UDD) específicas de la materia de EF a partir de las cuales se trabajarían los contenidos concretos.

La flexibilidad del enfoque CLIL permite diversas formas de presentación de los contenidos: desde la propia asignatura de forma completa, a través de la elección de un bloque de contenidos, o en su caso de la selección de UDD concretas, por medio de proyectos interdisciplinarios y/o transversales. Pueden ser desarrolladas en un trimestre determinado, un curso concreto, una etapa educativa o a lo largo de toda la vida del estudiante. Todo ello, dirigido por el profesor responsable de la materia o en cooperación con los docentes de la lengua inglesa (Coral, 2012a).

En la metodología CLIL, el alumno debe estar vinculado cognitivamente para que un contenido se aprenda de forma efectiva. Además de aprender los contenidos, ha de ser capaz de aplicarlos a través del pensamiento creativo, resolución de problemas y retos cognitivos (Coyle, 2007). Asimismo, los contenidos deben estar al amparo de un prisma cultural y deben cumplir los parámetros comunicativos que permitan, no solo aprender los contenidos, sino también ser capaz de transmitir y comunicar las ideas, demostrando así la adquisición e interiorización de los mismos. De ahí la importancia de las siguientes tres Cs.

- **Cultura**

La inclusión de la cultura favorece el conocimiento y la integración de perspectivas diversas que permiten desarrollar la conciencia de uno mismo y del otro, a través, por ejemplo, de la ciudadanía pluricultural (Barrios y García, 2006).

La cultura se construye a partir del conocimiento de uno mismo, la capacidad de autocrítica y de mejora por avanzar hacia unas actitudes ciudadanas responsables y democráticas basadas en el respeto, cooperación, relaciones interpersonales e interculturales (Coral, 2012).

En este sentido, el deporte es considerado como una parte específica de nuestro contexto social y cultural. Las relaciones interpersonales, el desarrollo personal, el valor cultural y de cohesión social del deporte, son inherentes a la EF (Coral, 2012a). No obstante, que el alumno se beneficie de los valores sociales y culturales del deporte, contribuyendo a su desarrollo integral, dependerá de la forma consciente e intencionada de transmitirlo, y ahí docentes y demás agentes socializadores juegan un importante papel (Gutiérrez, 2004; Marín, 2012, 2013).

- **Cognición**

La cognición supone la activación de procesos cognitivos superiores o complejos asociados a un aprendizaje de calidad (Barrios y García, 2006).

A principios de los años 80, Jim Cummins presentó la siguiente teoría: “las dos o más lenguas usadas por un individuo, aunque difieran aparentemente en la superficie, funcionan a través del mismo sistema cognitivo central”. Es decir, solo hay una competencia lingüística aunque tenga varias manifestaciones en la práctica (Rodríguez-Abreu, 2010).

La cognición es fundamental en la utilización de las habilidades para llegar a la formación de conceptos y a la construcción del conocimiento. En un programa CLIL, es preciso establecer el equilibrio entre habilidades de bajo requerimiento (por ejemplo, recordar, comprender, aplicar...) y habilidades de alto requerimiento (por ejemplo, analizar, evaluar...)(*Low order thinking skills*; LOTS y *High order thinking skills*; HOTS) (Coral, 2010b, 2013a).

En este sentido, existen estudios que han investigado sobre la relación entre el bilingüismo y la EF y sus efectos en los procesos cognitivos del individuo. Se destaca el estudio de D'Acierno (2011) entre niños y adultos sobre la importancia de la interdisciplinariedad entre el deporte, la música y el aprendizaje de otra lengua. El estudio concluye que la coordinación mental y física del movimiento apoyado en la música mejora el aprendizaje de una lengua extranjera ya que contribuye a mejorar el cuerpo y a estimular la cognición.

En la misma línea, Hewit y Linares (1999) apoyan que la enseñanza de una segunda lengua a través de la motricidad, beneficia el desarrollo psicomotor y el aprendizaje del idioma, además de favorecer y estimular la creatividad y el desarrollo lingüístico y cognitivo del individuo.

- **Comunicación**

La comunicación implica usar la lengua para aprender y, al mismo tiempo, aprender a usar la lengua. Para ello, resulta necesario hacer accesible la lengua con la finalidad de aprender (Barrios y García, 2006).

Las personas involucradas en un programa CLIL han de tener conocimiento del lenguaje relativo al contenido que se enseña: lenguaje funcional específico de la materia y estructuras gramaticales acordes con el nivel de enseñanza. También es necesario conocer los usos lingüísticos asociados a hábitos de cortesía y refuerzo positivo y negativo. La finalidad principal es la de entender y aprender los contenidos específicos de la materia y ser capaz de comunicar las ideas. En el aula CLIL, no se enseña la gramática de forma aislada. El vocabulario y la gramática son interdependientes y se dan de forma integrada, en un

bloque, en función de la demanda del contenido específico (en este caso de EF) (Coral, 2012a).

La comunicación se estructura alrededor de tres ámbitos de acuerdo con Coy-le (2007):

- El lenguaje del aprendizaje (*language of learning*).
- El lenguaje para el aprendizaje (*language for learning*).
- El lenguaje que surge a lo largo del aprendizaje (*language through learning*).

Estos tres ámbitos, trasladados al programa de EF en CLIL, se definen de la siguiente forma (Coral, 2012a):

- *Language of learning*: es el lenguaje que el propio contenido específico de la materia requiere. En el caso de una Unidad Didáctica (UD) de estiramientos, en la que los alumnos han de ser capaces de describir las diversas posturas corporales para ejecutar diferentes estiramientos, los alumnos deberán saber palabras como *forwards, backwards, while standing up, from the seated position, etc.* El lenguaje del aprendizaje, implica el análisis del contenido y, con ello, el vocabulario y las estructuras que se necesitan para desarrollarlo (Hernando, Hortigüela y Pérez-Pueyo, 2015).

- *Language for learning*: es el lenguaje necesario para la realización de las tareas y la gestión y organización del grupo. Implica habilidades cognitivas y trabajo cooperativo. Para desarrollar la competencia comunicativa asociada a las tareas, se requiere del uso de las funciones, acciones comunicativas para hablar o escribir en relación al contenido. Describir, explicar, comparar, predecir, dar órdenes, opinar, sugerir, preguntar, contestar, etc son ejemplos de acciones comunicativas que debieran ser habituales si se imparte la EF bajo un modelo CLIL.

- *Language through learning*: es el lenguaje que no está previa e inicialmente planificado fruto del contenido, pero que puede aparecer de forma espontánea; y que implica nuevo vocabulario o estructuras diferentes que pueden ser más complejas.

El docente inmerso en un enfoque educativo CLIL ha de fomentar la comunicación entre sus alumnos. Esta idea se relaciona con lo que Clancy y Hruska (2005) apoyan, quienes ven en la EF una herramienta excelente para contribuir a la adquisición de la lengua; “(...) all teachers need to be concerned about enhancing communication. Physical education in particular, provides an excellent setting to support the language acquisition” (Clancy y Hruska, 2005, p. 30).

- **Ejemplificación práctica aplicada de EF en las 4C's**

Tomando en consideración la propuesta de Attard, Walter, Theodorou y Chrysanthou (2015), a continuación se lleva a cabo una ejemplificación en la materia de EF que pretende dar coherencia a lo comentado con anterioridad.

Acorde con la normativa establecida en el currículo se elige una UD de flexibilidad para 4º ESO.

La flexibilidad sería el **tema** elegido. A lo largo de esta Unidad, los alumnos aprenderán y experimentarán la flexibilidad como capacidad física básica. Asimismo establecerán las diferencias entre el trabajo de flexibilidad en la búsqueda de parámetros saludables en comparación con la consecución de un rendimiento deportivo.

A partir de este tema elegido se desarrollarán una serie de **contenidos**:

- Definición de flexibilidad
- Tipos de flexibilidad
- Factores que influyen en la flexibilidad
- Técnicas de entrenamiento de la flexibilidad: stretching y FNP
- Importancia del trabajo de flexibilidad en el ámbito deportivo saludable y de rendimiento

Para desarrollar esta UD se hace preciso establecer las pautas de **comunicación** necesarias, por ejemplo:

- Vocabulario clave ("key words"): nombres de músculos (deltoid, hamstrings, quadriceps, pectoral...), tipos de flexibilidad (active/passive, dynamic/static), factores (internal/external...)
- Estructuras gramaticales: imperativo, presente simple.

Asimismo, se hace necesaria la consideración y el trabajo de aspectos **cognitivos**:

- Nombrar los tipos y factores de la flexibilidad
- Identificar los músculos y asociarlos a estiramientos concretos
- Analizar y comparar las técnicas de entrenamiento
- Explicar la importancia del trabajo de la flexibilidad
- ...

Por último, será necesario vincular el tema con aspectos **culturales**. Para ello, podrían mostrarse vídeos en los que la flexibilidad esté involucrada a partir de los cuales tengas que reflexionar y/o realizar alguna tarea. Por ejemplo de la selección de niños chinos gimnastas, y sus duros entrenamientos de flexibilidad en busca del éxito olímpico. O de la involución de la propia capacidad desde que se es bebé hasta el cumplimiento de la tercera edad.

11.2.2.3.- La EF en las cuatro destrezas de aprendizaje de una L2

Otro de los aspectos y rasgos identificativos de la utilización de la metodología CLIL, es que el docente fomente la utilización de las diferentes destrezas en el aprendizaje de la lengua extranjera.

El Ministerio de Educación de Canadá (2005) señala en la elaboración de una de sus guías educativas dirigidas a docentes de aprendices de lengua inglesa como segunda lengua (ESL), que ésta debe ser enseñada siguiendo el mismo orden que como se aprende la L1; es decir, primero escuchando (comprensión oral), posteriormente hablando (expresión oral), a continuación leyendo (comprensión escrita) y finalmente escribiendo (expresión escrita). Asimismo, el citado organismo resalta la importancia de la comunicación oral bajo el lema “Get them talk”.

Expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita son las cuatro destrezas básicas en el aprendizaje de una lengua (hablar, escuchar, leer y escribir) (Abril, 2003). Las mismas se dividen a su vez en destrezas receptivas (leer y escuchar) y productivas (escribir y hablar). Sobre la base de estas destrezas básicas, el MCERL establece los niveles de competencia lingüística (A1 y A2: usuarios básicos; B1 y B2: usuarios independientes; C1 y C2: usuarios competentes).

CLIL aboga por la utilización de las cuatro destrezas, aunque otorga mayor importancia y protagonismo a las destrezas directamente relacionadas con la comunicación oral, es decir, comprensión y expresión oral.

Entonces, ¿de qué manera la materia de EF contribuye a la utilización de dichas destrezas comunicativas?

Glakas (1993) caracteriza la EF como una materia “not highly based-language”, argumentando que, aunque posee aspectos positivos para ser impartida en una segunda lengua, no es una materia que se basa en la comunicación.

McGuire, Parker y Cooper (2001) llevaron a cabo un estudio en el que examinaron la naturaleza y la medida en la que las clases de EF podían proporcionar

experiencias de lenguaje eficaces y contribuir al desarrollo oral de los alumnos. Además, demostraron que la mayoría de los profesores tenían buena conciencia del potencial de la asignatura para el aprendizaje de la lengua desde un punto de vista comunicativo.

Tomlinson y Masuhara (2009) defienden el potencial de los juegos motores que implican movimiento físico, en relación a la adquisición de una segunda lengua en todos los niveles, a todas las edades y en todos los contextos educativos. Asimismo, sostienen que tales actividades pueden promover el desarrollo educativo.

La EF en CLIL debe entenderse como un enfoque holístico que parta del principio “aprender haciendo” y ello conlleva que el alumno “aprenda a hablar, hablando”. Al menos así lo entiende Coral (2012b) “PE-in-CLIL should be understood as a holistic approach that utilises a basic, yet essential principle of learning; that is we learn by doing” (Coral, 2012b, p. 14).

Coral (2012b) llevó a cabo un estudio en el que analizó la contribución de la EF a la expresión oral en lengua inglesa, teniendo en cuenta la inmersión de la materia dentro de un enfoque CLIL. El estudio mostró que la utilización efectiva de dichas destrezas dependía en gran medida de la metodología utilizada, siendo estrategias de carácter cooperativo y colaborativo las que llevaban al fomento de utilización oral del idioma por parte de los alumnos.

Related to oral communication, evidence shows that collaborative and cooperative strategies combined with the leader technique foster oracy in PE in CLIL. In fact, the comparison of pre-test, on-going and post-test video recordings reveals a significant improvement in speaking (Coral, 2012b, p.17).

En la misma línea, Ramos y Ruiz-Omeñaca (2011) destacan las fortalezas de la materia de EF para el desarrollo de dichas destrezas comunicativas. Sin embargo, resaltan la importancia de que el docente prevea los posibles problemas que puedan surgir y actúe ante ellos con el fin de sacar el mayor partido al potencial comunicativo de la materia.

Y es que la naturaleza explícita de las acciones motrices hace visible la competencia y los progresos de los alumnos ante los demás, lo que puede llegar a afectar su autoconcepto y autoestima directa e indirectamente (Pérez-Pueyo, 2005, 2010). Precisamente, algo similar sucede con la competencia idiomática, especialmente en lo que se refiere a la comprensión y expresión oral que, en definitiva, es lo que más relevancia adquiere en el terreno que nos ocupa (Ramos y Ruiz-Omeñaca, 2010, 2011). Para prevenir estas circunstancias, es

necesario asegurar la creación de contextos seguros en clase, basados en el respeto activo hacia todos, sea cual sea su nivel de competencia lingüística. Aquí resultan clave las contribuciones del profesor y de los propios compañeros para que cada alumno sea consciente de sus posibilidades de progreso, profundice en ellas, se sienta valorado y apreciado y pueda desarrollar un elevado grado de autoestima (Ramos y Ruiz-Omeñaca, 2011).

Aun reconociendo que las limitaciones temporales de la clase de EF nos obligan a centrarnos más en la comprensión y expresión oral, y que tanto la lectura como la escritura poseen un carácter complementario en el área, existen formas de fomentar estas destrezas y de incorporarlas, en lo posible, al desarrollo de las clases. La combinación de una metodología comunicativa que promueva la interacción oral en clase y la provisión por parte del profesor del andamiaje que facilite la transición a la escritura pueden ser opciones efectivas (Ramos y Ruiz-Omeñaca, 2011). Coral (2010, 2012a,b) apoya esta línea de pensamiento y plantea propuestas ejemplificadoras aportando recursos materiales para su utilización en las clases.

Y precisamente, desde esta perspectiva práctica, Clancy y Hrunka (2005) plantean numerosos ejemplos acerca de cómo a través de la EF puede hacerse uso de las cuatro destrezas. Estos autores en acuerdo con otros (Coral y Lleixà, 2014a; Molero, 2011a; Zagalaz et al., 2012) señalan la labor y el cambio metodológico del docente de EF en CLIL para que genere e incremente las oportunidades de exposición comunicativa durante las clases por parte de los alumnos.

- ✓ En la categoría de escuchar (*Listening*)
 - Escuchar al docente o a los compañeros explicaciones relacionadas con una actividad en concreto antes de su realización.
 - Escuchar las aportaciones, sensaciones, opiniones de los compañeros antes, durante y/o al final de la clase.
 - Escuchar fragmentos de videos, documentales y/o películas relacionados con el contenido que se aborde.
- ✓ En la categoría de hablar (*Speaking*)
 - Expresar opiniones, experiencias, conocimientos acerca del contenido que se esté tratando.
 - Explicar actividades.
 - Aportar variantes y nuevas ideas relacionado con lo que se esté haciendo.

- Verbalizar y repetir términos específicos al tiempo que se está llevando a cabo la ejecución.
 - Utilizar el lenguaje funcional de cortesía para saludar, despedirse, pedir algo, animar a los compañeros...
-
- ✓ En la categoría de leer (*Reading*)
 - Leer fichas/tarjetas y ejecutar lo que se pide en las mismas.
 - Leer pequeños artículos, textos, documentos...
 - ✓ En la categoría de escribir (*Writing*)
 - Describir y explicar diferentes actividades.
 - Observar la ejecución de los compañeros y describirla con detalle.
 - Escribir las sensaciones tras la realización de actividades.

Las dimensiones comunicativas de hablar y conversar, escuchar y comprender, leer y comprender son los componentes de comunicación verbal que estarán presentes en todas las sesiones de EF integrada puesto que el uso funcional de la lengua es el objetivo comunicativo de un programa CLIL (Coral, 2008).

II.2.2.4.- Planificación de la EF en CLIL: premisas a tener en cuenta en la programación

La enseñanza bilingüe ha supuesto un nuevo reto para el profesorado en general y para el profesorado de EF en particular (Clancy y Hruska, 2005; Coral, 2012a; Coral y Lleixà, 2014a; Molero, 2011a). Clancy y Hruska (2005) se refieren a esta situación diciendo que “(...) the physical education teacher as a language instructor (...) deserves further attention” (p.31).

La aplicación de los principios CLIL a la EF implica una adaptación didáctica (Coral y Lleixà, 2014b; Glakas, 1993). Por ello, la Orden 6/2006 especifica en su artículo 4 las funciones específicas que el profesorado de áreas no lingüísticas ha de cumplir en el marco de un proyecto bilingüe: a) elaborar las programaciones y las memorias de cada curso escolar, b) elaborar materiales curriculares específicos, c) participar en proyectos relacionados con la sección bilingüe y d) todas aquellas funciones que resulten necesarias para el adecuado desarrollo del programa.

La modificación de la programación constituirá un punto de partida, a través de la cual se materializará la adaptación de los diversos elementos del currículo; objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación (RD 1631/2006, art.6). En este sentido, apunta Molero (2011a) que el currículo de la materia de EF deberá adaptarse incorporando aspectos relativos de la lengua de la modalidad bilingüe, pero siempre respetando los contenidos mínimos de la materia.

Además y de acuerdo con el “instrumento de planificación de las 4 Cs” propuesto por Coyle en 1999 como una guía de organización curricular de las unidades de enseñanza AICLE, la planificación de una intervención didáctica debería incorporar, de forma interrelacionada, los ya citados cuatro elementos: contenido, cognición, cultura y comunicación (Chiva et al., 2015; Coyle, 2007).

Esta nueva situación educativa, conlleva la aparición de nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje que a veces pueden resultar problemáticas o convertirse en dilemas profesionales (Coral y Lleixà, 2014a). Aunque ello no debe percibirse como un problema sino como una oportunidad (Glakas, 1993).

A lo largo de este apartado, se analizará de qué manera los elementos del currículo se modifican y adaptan dentro de la programación de la materia de EF en CLIL.

II.2.2.5.- Objetivos de materia y lingüísticos

Los objetivos constituyen uno de los elementos del currículo que se suman a los otros cuatro restantes (contenidos, competencias básicas, métodos pedagógicos y criterios de evaluación) (LOE, 2006, art. 6.2).

De este modo, un centro educativo, inmerso dentro de un proyecto bilingüe, verá afectado el tratamiento de los elementos del currículo, concretamente de sus objetivos, tanto en el Proyecto Educativo de Centro, como en las Programaciones Didácticas y en las respectivas Programaciones de Aula.

La Orden 1046/2007 por la que se regula la implantación y el desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de CyL, en su artículo 8.4, señala que el proyecto educativo incluirá “la adecuación de los objetivos generales de las etapas educativas que se imparten en el centro al contexto socioeconómico y cultural del centro y las características del alumnado” (p. 12700).

En este sentido, el centro puede considerar como situación relevante y característica, el hecho de estar inmerso en un proyecto bilingüe, decidiendo llevar

a cabo una reformulación de los Objetivos Generales de Etapa (OGE) como se muestra en el ejemplo del cuadro (Maurí, Solé, Del Carmen y Zabala, 1990; Pérez-Pueyo, Feito y Casanova (coords.), 2009):

A modo de ejemplo, se señala una posible adecuación de uno de los OGE, tomado del RD 1631/2007, en el que aparece la matización en negrita de acuerdo con las características del centro ya señaladas.

El *objetivo i)* que habla de “Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada”, quedaría de la siguiente forma, fruto de la adecuación (señalada en negrita) en función de las características del centro:

“Ser capaz de comunicarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada, en diferentes contextos y a través de las diversas materias implicadas”

Del mismo modo, el artículo 9.1 de la Orden 1046/2007, señala que “para favorecer el trabajo en equipo de los profesores que impartan la misma especialidad, los departamentos didácticos elaborarán una programación didáctica de cada una de las materias cuya impartición tenga encomendadas” (p. 12700).

Así, los miembros del departamento de EF podrán incluir, matizar y/o añadir los aspectos que se consideren relevantes a colación de los elementos del currículo.

Por ello, también los Objetivos Generales de Área (OGA) se verán adecuados por parte del departamento responsable, si es que lo estiman conveniente.

A modo de ejemplo, se presenta en el cuadro, una posible adecuación (señalada en negrita) del OGA 1 tomado del RD 1631/2006:

El *objetivo 1* que habla de “Conocer los rasgos que definen una actividad física saludable y los efectos beneficiosos que ésta tiene para la salud individual y colectiva”, quedaría de la siguiente forma, fruto de la adecuación en función de las características del centro:

“Conocer y ser capaz de expresar y comunicar, tanto en lengua castellana como inglesa, los rasgos que definen una actividad física saludable y los efectos beneficiosos que ésta tiene para la salud individual y colectiva.

También, se adecuarán el resto de elementos del currículo con el fin de cumplir la coherencia con el proyecto bilingüe.

Llegando al tercer nivel de concreción curricular, corresponde al docente responsable de la impartición de la materia bilingüe (EF en inglés), la elaboración de la Programación de Aula y con ello la creación de las diversas UDD y formulación previa de objetivos didácticos.

De acuerdo con autores como Clancy y Hruska (2005), Coral (2012) o Molero (2011a,b), entre otros, la planificación del docente de EF en CLIL, en lo que concierne a la formulación de los objetivos, varía con respecto al docente que imparte la materia de EF en lengua materna. Y es que la formulación de objetivos para el docente de EF en CLIL debe realizarse en un doble sentido; objetivos relacionados con la propia materia de EF y objetivos de carácter lingüístico. En palabras de Clancy y Hruska (2005), “teaching lessons that provide physical education instruction and language development requires the development of language objectives in addition to physical education objectives” (p.31).

Los objetivos lingüísticos han de centrarse en cómo los estudiantes utilizarán la L2 durante la UD. Es por ello que el planteamiento de cuestiones previas como ¿Cuáles son los objetivos de la UD? ¿Qué vocabulario, uso del lenguaje y estructuras, son necesarias durante la UD para una participación satisfactoria?, resultan de suma importancia.

En esta línea, es preciso tener en cuenta que la metodología CLIL aboga por la utilización de las cuatro destrezas de aprendizaje de una L2 (comprensión y expresión oral y escrita) y ello habrá que considerarlo a la hora de plantear los objetivos.

La doble vía de formulación de los objetivos de una UD permitirá satisfacer las necesidades lingüísticas de los estudiantes que están aprendiendo inglés y

ayudar a estos a participar con éxito en las clases de EF (Clancy y Hrusca, 2005).

La doble vía de formulación de los objetivos de una UD permitirá satisfacer las necesidades lingüísticas de los estudiantes al tiempo que aprenden el contenido concreto que se esté trabajando en EF (Clancy y Hrusca, 2005).

A modo de ejemplo, Hortigüela y Hernando (2015) plantean una UD de atletismo en la que los alumnos tienen que elaborar un video en el que expliquen en inglés la consistencia de cada una de las disciplinas atléticas y las ejecuten correctamente. De este planteamiento se deduce que en los objetivos de la Unidad se hace referencia a aspectos de idioma y aspectos de contenido. Por ejemplo: *Elaborar en pequeños grupos un video tutorial de atletismo en el que se explique en inglés cada una de las disciplinas y se ejecuten motrizmente cada una de ellas.*

II.2.2.6.- Integración de contenidos lingüísticos

Los contenidos de la materia de EF se organizan alrededor de cuatro grandes bloques de acuerdo con el RD 1631/2006 al igual que en el Decreto 52/2007 de currículo de la Comunidad de CyL: Bloque 1. Condición Física y Salud; Bloque 2. Juegos y deportes; Bloque 3. Expresión Corporal; y Bloque 4. Actividades en la Naturaleza.

Los diferentes bloques, cuya finalidad no es otra que la de estructurar los contenidos de la materia, presentan de forma integrada conceptos, procedimientos y actitudes. Asimismo, la propuesta de secuencia tiende a conseguir una progresiva autonomía por parte del alumnado que debería llegar al finalizar la etapa a planificar de forma reflexiva su propia actividad física (RD 1631/2006).

El tratamiento de la EF en CLIL implica la enseñanza de idioma y de contenidos específicos de la materia a través de la lengua inglesa.

De esta idea se desprende que los contenidos específicos de la materia siguen siendo una prioridad invariable y que la nueva situación de la EF impartida en una lengua extranjera, no conlleva la modificación de los mismos; al menos en las secciones bilingüe reguladas por la Orden EDU/6/2006, por la que se regula la creación de secciones bilingüe en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de CyL.

Caso diferente es el de los proyectos bilingües, regulados bajo el convenio MEC-British Council, desde el cual se exige un currículo integrado que supone ciertas modificaciones y adaptaciones en el currículo español (RD 717/2005).

Uno de los propósitos del convenio era fomentar entre los alumnos el conocimiento mutuo de las culturas española y británica y la adquisición del español y del inglés a través de la enseñanza de contenidos. Además, ofrecía la posibilidad de continuar la educación secundaria en cualquiera de los dos sistemas educativos, e impulsaba el intercambio de profesores y alumnos de ambos países. Así, la organización del currículo quedaba en manos del Ministerio de Educación, mientras el Consejo Británico preparaba al profesorado y ofrecía ayuda en el desarrollo del currículo y su evaluación (Ramos 2006).

La regulación de las secciones bilingüe, bajo el amparo de la Consejería de Educación de la Comunidad de CyL, es diferente y en ellas no se exige un currículo integrado. Este hecho implica que se seguirá y cumplirá en su totalidad el currículo español. Si bien varios son los autores (Coral, 2010; Machunsky, 2007; Rodríguez-Abreu, 2010; Rottmann, 2007; Tomlinson y Masuhara, 2009) que han propuesto la incorporación de contenidos vinculados con la cultura anglosajona o norteamericana (rugby, lacrosse, baseball, softball,...), justificando la significatividad, funcionalidad y establecimiento de vínculos entre ambas culturas.

En este sentido, autores como Ramos (2007a, b) o Ramos y Ruiz-Omeñaca (2011) apuntan que la EF es una de las áreas en las que es más fácil la contextualización de contenidos y la comprensión, gracias a las demostraciones prácticas por parte del profesor y de los propios alumnos.

De este modo y pese a que la EF en CLIL inmersa dentro de una sección bilingüe no sufre modificaciones en su currículo y, por ende, en los contenidos propios que la desarrollan, la nueva situación de la EF, implica impartir dichos contenidos a través de una lengua extranjera. Por ello, es necesaria la incorporación e integración de contenidos de carácter lingüístico (Cepero, García y López, 2013; Fernández-Barrionuevo, 2009e; Molero, 2011b).

Ante esto podemos preguntarnos cuáles son las necesidades lingüísticas que corresponden a cada contenido: el lenguaje para explicar un juego o una actividad, el vocabulario asociado a las actividades físico-deportivas o las estructuras del lenguaje más adecuadas para emitir un juicio de valor o una opinión acerca de diferentes temáticas físico-deportivas.

Los contenidos de la materia de EF, como cualquier otra disciplina, cuentan con un léxico especializado, una terminología propia, una organización retórica característica, incluso, unas estructuras sintácticas que es preciso entender suficientemente para asimilar los contenidos. Por ello, gran parte del trabajo que deben hacer los docentes es identificar cuál es el lenguaje necesario.

El docente de EF en modalidad bilingüe debe combinar un vocabulario básico durante todo el curso junto con un vocabulario específico relacionado con la UD en la que se esté trabajando. Por este motivo se considera primordial que los contenidos lingüísticos que se deseen integrar en la planificación de la docencia se encuentren en consonancia con la programación seguida en el área de lengua extranjera (García-Jiménez, García-Pellicer y Yuste-Lucas, 2012).

Imaginemos que en la materia de EF, se está trabajando todo lo relacionado con la realización de una correcta vuelta a la calma, concretamente la ejecución correcta de diferentes estiramientos asociados a los diversos músculos. En ella aparecerá vocabulario específico (cool down, muscle, stretching, calves, hamstrings,...)

Por su parte, desde la materia de inglés, se están trabajando de manera escrita los verbos modales “Have to, must, can...”, para lo cual el docente reparte a su alumnado fichas de completar huecos.

Entre las frases, el docente de L2 podría incluir algunas relacionadas con el vocabulario que se está trabajando en EF, por ejemplo:

Fill in the gaps with the appropriate modal verb:

You _____ stretch your muscles at the end of the physical activity in order to avoid injuries.

Figura 2. Ejemplo de ficha que asocia contenidos que pueden ser trabajados desde la materia de EF y de inglés (elaboración propia)

En este sentido, resulta evidente la coordinación interdisciplinar entre ambas áreas. Además, un aspecto clave a tener en cuenta en la integración de contenidos lingüísticos, es la secuenciación de la competencia lingüística en lengua extranjera. Es a partir de ésta desde donde el área de EF trabajará contenidos relativos al léxico específico y se aplicarán estructuras gramaticales ya aprendidas (García-Jiménez et al., 2012; Molero, 2011b).

Fernández-Barrionuevo (2011e) defiende la denominada “Interdisciplinaridad de doble vía” en dos sentidos. Por un lado, que en la materia no lingüística se trabajen y consoliden los aspectos de idioma trabajados en la materia de inglés. Por otro lado que los docentes responsables de la lengua inglesa, refuerzan los contenidos lingüísticos propios de las materias no lingüísticas inmersas en el PB. En la figura 2 se presenta un ejemplo a este respecto en relación a EF e inglés.

Fernández-Barrionuevo (2011e) comenta, en relación a la “Interdisciplinariedad de doble vía”, que generalmente la interacción de la EF con el área de L2 es unidireccional. El profesor de idioma extranjero adelanta los contenidos que hacen falta al docente de EF para poder impartir la clase, tal y como se ha expuesto anteriormente. No obstante, este autor defiende que por la naturaleza eminentemente práctica de la materia, esta situación puede invertirse, es decir, en lugar de que sea el área de L2 la que ayude al profesor de EF para poder impartir los contenidos, también es posible que el docente de EF facilite la enseñanza de contenidos en la clase de L2.

II.2.2.7.- Contribución de la EF en CLIL a las competencias básicas (o competencias clave)

La contribución de la materia de EF en la adquisición de las competencias es reconocida tanto en el entorno escolar como entre los investigadores de este área de conocimiento (Hortigüela, Pérez-Pueyo y Fernández-Río, en prensa; Pérez-Ferra y Pantoja, 2006; Pérez-Pueyo, 2012b; Sevil et al., 2014; Sierra, Méndez y Mañana, 2013; Vaca, 2008; Yildiz, 2014).

Diversas publicaciones muestran importantes aportaciones, sobre todo, en lo que se refiere a la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, la competencia de aprender a aprender y las sociales y cívicas (Arquero, González, y Hasall, 2012; Caballero, 2013; Coral y Lleixà, 2013).

En referencia a la competencia lingüística sin embargo, se observa que la contribución no es excesivamente destacada por los autores (Coral y Lleixà, 2013). Es por ello que el enfoque CLIL brinda, sin duda, nuevas posibilidades y en este caso, la competencia en comunicación lingüística ocupa un notorio lugar dentro de esta alternativa de enseñanza (Coral, 2012b; Coral y Lleixà, 2013, 2014a; Méndez-Giménez, 2009).

Sin embargo y como se comentó en el apartado II.1.4.2.1 (Metodología CLIL y competencia lingüística en lengua extranjera), a día de hoy no existen propuestas claras que delimiten de qué forma la EF -y las otras materias que son impartidas en inglés- pueden contribuir a la competencia lingüística en relación a la lengua extranjera.

Por ello, retomando la propuesta de secuenciación de la competencia lingüística en relación a la lengua extranjera, se muestra en el siguiente apartado un ejemplo de contribución desde la materia de EF.

II.2.2.4.3.1 Ejemplificación de la contribución a la competencia lingüística de lengua extranjera desde la materia de EF en CLIL

En el apartado II.1.4.2.1, se planteó una propuesta ejemplificadora de secuenciación de la competencia lingüística de lengua extranjera en base a las cuatro destrezas del inglés y en relación a los criterios de evaluación establecidos en cada curso.

En la tabla 9, se retoma uno de los indicadores ejemplificados en el apartado II.1.4.2.1 para 4º ESO en el que se muestra la relación del mismo con el CE 2 según el RD 1631/2006 y cómo a través de actividades específicas de EF puede contribuirse a ese indicador de la competencia.

Tabla 9. Ejemplo de actividad de EF que demuestra la contribución a uno de los indicadores de la competencia lingüística en lengua extranjera.

Indicador de la competencia	Realizar exposiciones orales individuales en inglés a toda la clase sobre un tema concreto, expresándose con fluidez, utilizando conectores y léxico adecuado al nivel y específico de la materia y sin utilizar apoyo visual escrito (en su caso, sólo imágenes o vídeos)
Relación con el criterio de evaluación de lengua extranjera (RD 1631/2006)	Participar en conversaciones y simulaciones utilizando estrategias adecuadas para iniciar, mantener y terminar la comunicación, produciendo un discurso comprensible y adaptado a las características de la situación y a la intención comunicativa.
Materia CLIL	Educación Física (Physical Education)
Actividad desarrollada	Cada grupo de alumnos presentará un montaje de vídeo en el que aparezcan explicando y realizando cada una de las disciplinas que componen el Atletismo.

A través de otras materias CLIL también puede contribuirse a ese indicador de competencia. Por ejemplo, desde Biología (Biology) se pedirá que cada alumno o grupo explique al resto de compañeros un experimento que previamente han buscado.

Esta propuesta de secuenciación permitiría que el docente de EF bilingüe -así como los docentes del resto de materias impartidas en inglés- tengan un punto de partida común sobre el que trabajar desde su materia con el fin de contribuir al aprendizaje del inglés del alumno de acuerdo con el curso en el que se encuentren.

II.2.2.8.- Estrategias didácticas

En el siguiente apartado se presentan las estrategias didácticas entorno a la materia de EF. Primeramente se hará un recorrido por aquellas más características en relación a la enseñanza y aprendizaje de la materia de EF, para posteriormente detenernos en aquellas que han de tenerse en cuenta a la hora de impartir EF en una lengua extranjera.

II.2.2.9.- Estrategias didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la EF

La EF escolar es una materia con un gran potencial a la hora de motivar al alumnado, derivando de la misma un gran componente comunicativo que repercute en una mayor autonomía hacia la práctica (Moreno y Cervelló, 2010). Sin embargo, tal y como establece McMullen, Kulinna y Cothran (2014), obtener en esta materia una implicación en el alumno hacia aquello que aprende y un nivel elevado de relación social depende directamente de la concepción que el docente tenga de la misma y de la metodología que aborde en el aula. Por ello, las metodologías abiertas y participativas favorecen una mayor motivación hacia la práctica, siempre que el alumno sepa que todo sobre lo que está trabajando tiene una repercusión final a través de procesos de evaluación constantes para la mejora (Mesic, 2013). Combinar diferentes opciones metodológicas en el área de EF en función del contenido a abordar incidirá directamente en la actitud del alumnado hacia la materia, el rol que desempeñe en el aula y su grado de responsabilidad hacia las tareas (Vera, 2010). En este sentido, estructuras de trabajo fundamentadas en el aprendizaje cooperativo pueden potenciar la identidad social del discente, ya que favorece la consciencia tanto del aprendizaje obtenido como de la transferencia del mismo a otros contextos (Casey y Goodyear, 2015).

Es preciso destacar y diferenciar los rasgos característicos que configuran la metodología del docente de EF en el aula ya que, en función de la misma, la integración de estrategias como CLIL pueden tener una mayor o menor cabida. Si es importante abordar la cultura, el contenido y los procesos comunicativos y cognitivos cuando un área como la EF se imparte en inglés, se deberá tener en cuenta cuáles son los fines que constituyen la materia así como las herramientas e instrumentos necesarios para que se produzca aprendizaje (Nyberg y Larsson, 2014). En este sentido y como ya se comentó, López-Pastor et al (2013) establece dos tipos de enfoques que regulan el modo de concebir y proceder en el aula de EF. Estos enfoques se basan en los modelos de racionalidad de los que hablaba Tinning en 1996. El primero de ellos -“EF orientada al rendimiento”- atiende a la racionalidad técnica, estructurada a partir del

exclusivo fin motriz que ha de tener esta materia. No aborda otras capacidades relacionadas con la competencia del alumno y no se cuestiona el aprendizaje que pueda ir más allá de la propia práctica. El segundo enfoque -“EF orientada a la participación”- se vincula con la racionalidad práctica. Aquí la EF se aborda de manera integral e interdisciplinar, siendo consciente de que lo motriz es solamente un medio para conseguir otros muchos aspectos. El docente valora el componente educativo que deriva de su práctica y se reflexiona sobre el proceso de enseñanza aprendizaje acontecido. Parece que metodologías de aplicación en el ámbito bilingüe como CLIL han de llevarse a la práctica dentro de estrategias integradas en enfoques de racionalidad práctica.

Una de las estrategias metodológicas que entienden la EF como un área integradora para el fomento del aprendizaje del alumno es el “estilo actitudinal” (Pérez-Pueyo, 2005, 2010). Esta metodología (que es abordada por el docente en el estudio de caso realizado en la presente investigación), establece la importancia que tiene la generación de una actitud inicial positiva en el alumno para su motivación hacia la práctica y como consecuencia para su aprendizaje. Además se fomenta directamente la relación social y el clima de trabajo positivo entre los miembros de la clase, lo que deriva en la adquisición de una elevada autonomía por parte del discente.

Por lo tanto, queda constatado que los enfoques metodológicos de la EF escolar orientados hacia el aprendizaje y la participación se complementan de manera más satisfactoria con la forma de trabajo CLIL y el desarrollo de las destrezas implícitas del idioma.

11.2.2.10.- Estrategias didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la EF en inglés

En apartados precedentes, se ha hablado de CLIL como enfoque metodológico, pero dentro del mismo es preciso tener en cuenta algunas estrategias didácticas que van a hacer la enseñanza-aprendizaje de la EF más accesible, práctica y efectiva.

La educación bilingüe se ha llevado a cabo a nivel mundial desde hace ya mucho tiempo. Esto podría llevarnos a pensar que existe establecida una metodología apropiada y asumida. Pero nada más lejos de la realidad, porque la educación bilingüe se presenta como un concepto abstracto que puede englobar multitud de enfoques y estrategias de enseñanza (Molero, 2011a).

La enseñanza bilingüe implica cambios metodológicos pero no puede decirse que haya una metodología única y específica para la educación bilingüe, sino una combinación e integración de prácticas didácticas empleadas tanto en las áreas lingüísticas como en las áreas no lingüísticas.

La experiencia del profesorado que imparte una materia en lengua extranjera corrobora este aspecto indicando que, sobre la base metodológica que existe a la hora de impartir las clases de EF en L2, se produce una continua remodelación y reorientación de principios y estrategias metodológicas que llevan a conseguir una enseñanza cada vez más eficaz (Molero, 2011a).

Zagalaz et al (2012) entienden la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera como un proceso de participación guiada que requiere de estrategias que combinen el traspaso de responsabilidad del profesorado al alumnado con el uso instrumental de dicha lengua.

Y el uso instrumental de la lengua pasa por la utilización efectiva de las destrezas que permiten la comunicación, por lo que Clancy y Hruska (2005) indican:

Will students be listening, speaking, reading, or writing during the lesson? Will they have the opportunity to practice the receptive skills of listening and reading, and the expressive skills of speaking and writing? The teacher needs to consider how to increase opportunities for students to interact by employing techniques such as describing what they have done, are currently doing, or plan to do. Allow students to repeat rules and directions, work in groups to complete tasks, and solve problems. Give students the opportunity to predict what might happen next, respond to or pose questions, and keep journals or write short reports (p.33).

Para cumplir objetivos lingüísticos y desarrollar un ambiente comunicativo, es preciso que el docente exponga al alumno en diversas situaciones que le lleve a la utilización de las diferentes destrezas comunicativas. En el aula integrada, las habilidades lingüísticas son parte del proceso y del producto final y son un recurso para aprender nueva información y mostrar una comprensión de los contenidos que se enseñan (Clancy y

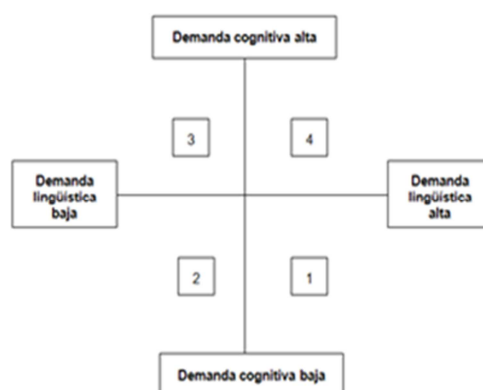


Figura 3. La matriz CLIL (adaptado de Coral,

Hruska, 2005; Coral, 2010b).

Y es que el enfoque comunicativo, por encima de la corrección gramatical exhaustiva, se presenta como pilar y base fundamental de la enseñanza y aprendizaje de la EF en CLIL.

Pero la utilización de las diversas destrezas y la focalización sobre la comunicación en la EF en CLIL, implica establecer cierta coherencia e integración con la metodología propia de la materia en cuestión. La elección de una metodología u otra para el desarrollo de la EF como materia específica, determinará en buena medida la efectiva aplicación del enfoque CLIL (Clancy y Hruska, 2005; Coral y Lleixà, 2014b; Molero, 2011a). Y ello se corresponde con la forma y filosofía que el docente tenga de entenderla y practicarla (López-Pastor et al., 2003).

Por ejemplo y como se apuntaba en el apartado precedente, si el docente entiende y aplica la EF bajo un modelo de racionalidad técnica, la integración con el enfoque CLIL será más complicada que si el docente entiende y aplica la EF bajo un modelo de racionalidad práctica. Dicho de otro modo y de acuerdo con Clancy y Hruska (2005), si el docente no crea y provoca situaciones de utilización del idioma en ambientes diferentes, los alumnos no aprenderán a utilizar el idioma en entornos significativos de aprendizaje.

Teniendo en cuenta estos aspectos fundamentales, es preciso considerar algunas estrategias didácticas que garanticen la aplicación de la EF en CLIL; “a variety of tools are needed to effectively communicate and provide the necessary support to language learners that catapult learning and second language acquisition in the Physical Education class” (Toscano y Rizopoulos, 2013, p. 100).

A continuación, se exponen algunas de ellas de acuerdo con las aportaciones que se recogen y presentan en la bibliografía;

1. Equilibrar demandas cognitivas y lingüísticas de los alumnos

El método de trabajo utilizado en la clase de EF bilingüe presenta una característica o variable diferenciadora con respecto a la metodología utilizada en la clase de EF convencional, y ésta es la competencia lingüística o conocimiento de la lengua extranjera (L2). La mayor o menor competencia lingüística de nuestros alumnos puede suponer distintas maneras de organizar los grupos, actividades, estructura de la sesión, etc.; en definitiva, distintas maneras de intervención docente que optimicen el proceso de enseñanza-aprendizaje (Molero, 2011a).

Por ello, Coral (2012b) plantea que uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta por el docente es que sea capaz de establecer el equilibrio a nivel motor, lingüístico y cognitivo, entre lo que se demanda a través de las actividades de enseñanza-aprendizaje y lo que el alumno está dispuesto o capacitado para dar. Apunta también que el tipo de actividad más ventajosa en EF en CLIL es la que implica una tarea equilibrada que incorpora idioma y movimiento sin ralentizar el ritmo de la actividad; rechazando actividades que requieren de largas explicaciones y que reducen el tiempo motor.

Este mismo autor en 2010 propone una matriz CLIL (figura 3), en base a la taxonomía de Bloom, que sirve para situar el tipo de demandas cognitivas y lingüísticas que se solicitan a los estudiantes de un programa AICLE. Los procesos de pensamiento implicados en las actividades de enseñanza-aprendizaje, requieren de la observación de los requisitos lingüísticos que faciliten su desarrollo.

Por ello, a través del análisis de la demanda (cognitiva y lingüística) de las actividades y el análisis de las características de los alumnos, se establecerán las características de las tareas a realizar y se implementará una u otra estrategia metodológica.

Normalmente al inicio del programa, cuando el contexto es de bajo conocimiento del idioma, se plantearán propuestas que requieran poca demanda lingüística y poca demanda cognitiva (cuadrante 2). En este sentido, el enfoque metodológico TPR puede ser el más indicado, ya que a través del mismo se asociará una orden verbal con una acción corporal. Por ejemplo, tareas que impliquen que el alumno responda de forma motriz a órdenes sencillas como *jump, run, sit down, skipping, forwards, backwards* solicitará de funciones de baja demanda cognitiva como pueden ser “recordar” y “comprender”.

Toscaco y Rozoupolus (2013) comentan que éste es el primer paso para crear en el alumno un ambiente de confianza y no presión que le permita más adelante sentirse preparado para hablar y, en consecuencia, de que el docente pueda proponer tareas de mayor demanda cognitiva y lingüística.

Una vez superada esta primera fase, ir aumentando la demanda lingüística al tiempo que se mantiene la baja demanda cognitiva puede ser una opción (cuadrante 1). A la metodología TPR, podremos ir añadiéndole algunas modificaciones que permitan al alumno implicarse en el proceso de manera progresiva. Por ejemplo, en lugar de que sea el profesor el que verbalice las órdenes, pasar el testigo al alumno de vez en cuando para que sea él quien las verbalice.

Si el alumno no estuviera aún preparado para el aumento de la demanda lingüística, el siguiente paso sería el cuadrante 3 en el cual aumenta la demanda cognitiva y se mantiene la baja demanda lingüística ya que el componente verbal y comunicativo es complementado con ayudas y apoyos extras (flashcards, videos, etc) que facilitarán la comprensión.

A medida que se avanza en el aprendizaje se nivelarán los dos ámbitos y se conseguirá equiparar la demanda lingüística con la cognitiva (cuadrante 4).

Por ello, el último paso es la ubicación de las tareas motrices en el cuadrante 4, las cuales requerirían de manera progresiva de alta demanda cognitiva y alta demanda lingüística.

Pero si en ocasiones el dominio del lenguaje del alumno dificulta el acceso al nivel cognitivo que requiere la actividad, se facilitará el acceso al contenido a través de adaptaciones lingüísticas que impliquen mejor y más fácil comprensión (cuadrante 3).

En este punto, se requiere que el alumno se encuentre cada vez más confiado para expresarse y comunicarse. Por ello, el *Communicative Approach* (enfoque comunicativo) será la opción más indicada. Se pretende que el alumno sea capaz de hacerse entender por encima de la exactitud y corrección gramatical, que llegará más tarde (Grace Hui Chin, 2008; Krashen, 1977, 2002; Ministerio de Educación de Canadá, 2005)

En los cuadrantes 3 y 4 caben tareas como los juegos y retos de carácter cooperativo que abarcan desde las demandas cognitivas más bajas (“comprender”) hasta las más altas (“crear”). Tomemos como ejemplo el tipo de retos cooperativos en la línea de los propuestos por autores como Barrientos (2014), Rodríguez-Gimeno (coord.) (2008) o Velázquez-Callado (2012). En el cuadro, se presenta un ejemplo de reto cooperativo:

La clase está dividida en 4 grupos, cada grupo tiene una colchoneta y el docente les plantea el siguiente reto:

“You must take the mat up to the other part of the gym accomplishing two conditions: you all can’t touch the mat with your hands and everybody has to participate moving the mat”

Una vez que el docente se ha asegurado de que los alumnos han comprendido el reto y sus condiciones, estos deberán hablar, discutir y ponerse de acuerdo

a la hora de plantear las posibles alternativas que existen antes de solucionar motrizmente el reto planteado (Pérez-Pueyo, 2012a).

El docente puede demandar habilidades cognitivas más bajas de manera que sea el docente quien proponga el reto y tan solo se pida a los alumnos que comprendan y que posteriormente debatan (y se pongan de acuerdo) sobre las posibilidades en la lengua materna. O bien, se puede demandar habilidades cognitivas y lingüísticas elevadas que supongan al alumnado no solo comprender las consignas, sino expresar en lengua extranjera sobre los acuerdos del grupo antes de llevar a cabo la solución motriz.

Toscano y Rizopoulos (2013) argumentan que trabajar en grupos compuestos por personas que tienen un dominio diferente del idioma, puede ser una oportunidad para el aprendizaje puesto que la enseñanza se genera en un grupo de iguales entre quienes se genera confianza. Coral (2012b) demuestra que a través de la utilización de estrategias de colaboración y cooperación, mejora la comunicación oral por parte de los alumnos; aspecto que evidencia mediante la comparación con un pre-test y grabaciones de vídeo.

2. Rutinas

Las rutinas son un eje importante en la vida diaria del aula. El conocimiento y asunción de rutinas por parte de los alumnos favorecerán la estructura y organización de las sesiones y reducirán la ansiedad sobre lo que se espera durante el período de clase. "Routines are the backbone of daily classroom life. They facilitate teaching and learning" (Toscano y Rizopoulos, 2013, p.100).

La colocación de un modo determinado al inicio de la sesión (por ejemplo sentados en círculo) o las preguntas iniciales que los alumnos esperarán escuchar (por ejemplo; How was your weekend? Did you do sport? What did we learn yesterday?), pueden ser ejemplos de rutinas que conducirán a priori hacia una comunicación exitosa o, al menos, a una comunicación que tiene lugar en un entorno de confianza.

Además, las rutinas pueden acompañarse de imágenes complementarias que sean publicadas en las paredes del gimnasio y que faciliten el acceso hacia aquello que se esté tratando (por ejemplo; panel informativo sobre la realización del calentamiento con su vocabulario específico, partes del cuerpo humano, mural que contenga imágenes y vocabulario asociado a una disciplina deportiva).

3. Vocabulario específico y estructuras del lenguaje

Si uno de los pilares sobre los que se fundamenta la enseñanza y el aprendizaje de la EF en CLIL es la comunicación, otra de las estrategias a considerar du-

rante el proceso es la manera de facilitar a los alumnos el acceso al vocabulario específico y las estructuras a utilizar.

Clancy y Hruska (2005) determinan una doble vía a este respecto. Consideran necesario que el docente haga llegar al alumno, el vocabulario específico asociado a la unidad temática que se esté trabajando y las estructuras de frases que los alumnos deban manejar (*sentence patterns*).

En relación al vocabulario, el docente hará llegar a los alumnos el nuevo vocabulario a través de la comprensión oral, fruto de las explicaciones e introducción del mismo de manera insistente e indirecta. Además, Clancy y Hruska (2005) ofrecen varias alternativas para que los alumnos lo afiancen. Por ejemplo, el docente puede colgar la lista de vocabulario relacionado con la temática a trabajar en la pared del polideportivo, o poner carteles encima del propio material o equipamiento, o entregar a los alumnos listas de vocabulario y textos donde se incorpore el nuevo vocabulario que los alumnos tienen que incorporar.

En relación a este último aspecto (listas de vocabulario), son varios los autores que abogan por su utilización (Coral, 2012a; Glakas, 1993; Magdaleno, 2011).

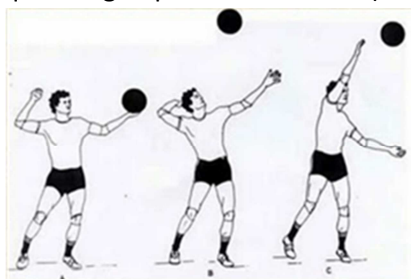


Figura 4. Overhand serve (saque de mano)

Sin embargo, existe disparidad en cómo efectuarlas. Algunos abogan por ofrecer al alumnado listas de vocabulario bilingüe (Ejemplo. Volleyball=voleibol; Collective sport=deporte colectivo; Volleyball court=campo de voleibol; Leather ball=balón de cuero; Net=red...), lo cual se acerca al método de la traducción tratado en apartados precedentes (II.1.3) (Hernández-Reinoso, 1999;

Riart et al., 2011; Sadeghi y Ketabi, 2010; Scheffler, 2013). A través de este tipo de “listas de vocabulario bilingüe”, el alumnado reconocerá rápidamente el concepto que tiene asimilado en su lengua materna y solo deberá incorporar la asociación con un nuevo término en lengua inglesa (Magdaleno, 2011). Otros abogan por aportar el vocabulario específico solo en la L2, o asociado a una traducción en el mismo idioma (Ejemplo. Volleyball court: it is the place to play volleyball) o a una imagen (Coral, 2012a, 2013) (figura 4). Ello puede ser aportado por el propio docente pero también, y con el objetivo de aumentar la autonomía, que el propio alumno sea capaz de aplicar y demostrar la aplicación del vocabulario aprendido a través de diversas tareas de carácter oral y/o escrito (Coral, 2012a).

En consonancia con esta idea, la figura 5 que se incluye a continuación, representa un ejemplo en el que el alumno debe completar el texto introduciendo las palabras claves de esgrima.

Además del vocabulario propio y específico asociado a la temática que se va a tratar, Clancy y Hruska (2005) señalan la necesidad de que el alumno interiorice las estructuras de la L2, desde una doble perspectiva: “Language functions” y “Language structure: sentences patterns”.

Fill in the gaps writing the appropriate word related to Fencing:

_____ is an adversary sport.

Diana is a great _____. Because of that, she wants a new _____ for Christmas.

She usually competes in Soria. When she has an _____, she normally wears special clothes. She wears a _____ to protect her face, a _____ to protect her body and a pair of _____ to protect her hands. Also, she wears _____ for her feet.

When she combats, she usually puts in practice all technical aspects she has learned in Physical Education; she _____ her opponent before the combat starts, after that, she _____ to move forwards or _____ to move backwards.

Sometimes, there is a man who controls the combat. He is the _____. He says “_____, ready, go!” at the beginning of the combat. When Diana gets a point, he says “Stop _____”, and Diana is very happy.

Figura 5. Ejemplo de ficha de trabajo de comprensión y expresión escrita en el contenido de Esgrima (elaboración propia)

Language Functions

El lenguaje funciona y es utilizado de formas diferentes en los diversos contextos. Las posibles funciones del lenguaje implican describir, explicar, comparar, contrastar, sugerir, identificar, planificar, organizar, pedir...

En clase de EF, se dan una gran variedad de oportunidades que van a permitir a los estudiantes hacer uso de las diferentes funciones del lenguaje. En este sentido, recae en el docente la labor y responsabilidad de ofrecerles, mostrarles e incentivarles a utilizar la L2 en las diversas situaciones que se vayan presentando. Por ejemplo, durante las clases de EF son habituales las palabras de

apoyo y ánimo mientras se realiza la actividad. Es por ello que incorporar estructuras que vayan en esta línea sería un ejemplo de utilización de la lengua desde su perspectiva funcional (Ejemplos. *keep going!*, *that's more like it!*, *that's much better!*). Manzano (2011) aporta estructuras habitualmente utilizadas en el contexto particular de la EF.

Por su parte, Clancy y Hruska (2005) aportan otros ejemplos de posibilidades donde utilizar la L2 desde un punto de vista funcional que pueden darse en la clase de EF; por ejemplo:

- *Describe one difference between hop and jump*
- *Predict how many repetitions of a specific locomotor pattern it will take to move from one cone to other.*
- *Apologize in an appropriate manner after committing a personal foul*

Language Structure: Sentence Patterns

“Sentence Patterns” se refiere a los modelos estructurales que van a acompañar el uso funcional del lenguaje y que los alumnos tienen que ser capaces de utilizar de acuerdo con el nivel en el que se encuentren.

Tomando uno de los ejemplos mencionados con anterioridad, vamos a ver los posibles modelos estructurales de frase que se precisan.

- *“Describe one difference between hop and jump”*

Esta situación en la que el alumno tiene que describir la diferencia entre “hop” y “jump”, requiere de la utilización de ciertas estructuras que van a permitir al alumno ser efectivo en la respuesta y finalmente describa lo que se le está pidiendo.

En este sentido, Pérez-Pueyo, Montiel y Casado (2014) proponen un instrumento para la elaboración de respuestas en función de la pregunta realizada.

El docente podrá ofrecerle modelos estructurales de respuesta dependiendo del tipo de pregunta.

Si es una definición, un posible modelo estructural podría ser “*A hop is...*” o si se trata de establecer las diferencias entre uno y otro se podría facilitar al alumnado estructuras tipo “*A hop is different than a jump because...*” o “*One difference between hop and jump is...*”.

De este modo, el trabajo coordinado e interdisciplinar con el departamento de inglés resulta importante. Por ello, Coral (2010b) aclara que

Las características del programa AICLE requieren de un trabajo en equipo. La coordinación entre los/as especialistas en EF y en lengua inglesa es fundamental. Esta colaboración se da en todos los niveles, desde la planificación de actividades hasta la aplicación de instrumentos de evaluación específicos (p.1).

4. Estrategias de comunicación

Otras de las estrategias didácticas a tener en cuenta en la enseñanza y aprendizaje de la EF en inglés, se corresponden con aquellas que van a facilitar la comunicación.

Una de ellas es la **imitación del modelo** ("modeling"). Lo tratado en las clases de EF se presta a que el docente pueda acompañar la explicación con la reproducción física y demostración de lo que está contando.

Toscano y Rizopoulos (2013) apoyan que la combinación de lo verbal y la demostración física aumenta la capacidad de los estudiantes para completar una tarea con éxito puesto que a medida que el docente demuestra una habilidad deseada, los estudiantes escuchan y observan con atención. Sin embargo, es preciso establecer el equilibrio, puesto que si los alumnos se acomodan a que siempre va a haber una demostración física, puede correrse el riesgo de que no escuchen la explicación y se limiten a observar e imitar el modelo (Pérez-Pueyo, 2005).

Alternativa a la demostración física, puede ser la utilización de **ayudas y soportes visuales** ya que pueden complementar y apoyar el discurso oral y facilitar la comprensión (Coral, 2010a,b, 2012a,b; Nguyen y Watanabe, 2013; Toscano y Rizopoulos, 2013)

Otra cuestión, no menos importante, es **modelar el lenguaje** por parte del profesorado para hacerlo comprensible.

Se estima que aproximadamente el 30% de la población en edad escolar tiene una preferencia auditiva para el aprendizaje, por lo tanto, una gran cantidad de información se comparte con los estudiantes a través del habla. Para ayudar a los estudiantes a entender el mensaje, los maestros deben enunciar clara y lentamente, hacer pausas entre frases, parafrasear la información con nuevas palabras, repetir la información, utilizar elementos visuales que contextualicen el flujo verbal... También, utilizar vocabulario o estructuras cercanas y conocidas por los alumnos, evitando modismos y el argot desconocido, al menos si no se explica el significado, o el alumno no va a ser capaz de entenderlo. Por ejemplo, cuando se juega un partido de fútbol, para desear suerte compañero de equipo, es común decir: "*Break a leg*" (que significa literal-

mente “Rómpete una pierna”). El estudiante puede tomar este dicho de forma literal y sentirse ofendido o, al menos, desconcertado.

Además, Toscano y Rizopoulos (2013) defienden la opción de utilizar “*cognates*”. Éstas son palabras que comparten un parecido en el significado, ortografía y pronunciación con respecto a la lengua de origen. Se prima, utilizar estas palabras en lugar de otras que aunque quizá sean más utilizadas en el registro coloquial, serán menos entendibles a priori por los alumnos (por ejemplo, utilizar “*observe*” en lugar de “*notice*” para referirse a la palabra en español “observar”).

En definitiva, es importante simplificar la complejidad tanto de su discurso oral en el aula como de los materiales. Hacer la información académica comprensible, sin empobrecerla, es una de las funciones esenciales del profesor CLIL (Toscano y Rizopoulos, 2013).

A este respecto Coral y Lleixà (2013), en acuerdo con Echevarria, Voght y Short (2010), matizan que

[...] la enseñanza de un contenido en lengua extranjera es mucho más que simplificar el discurso o hablar más despacio. Una propuesta didáctica de EF en CLIL tendrá una exigencia lingüística adecuada cuando, además de adaptar el discurso al contexto, incorpora los andamios lingüísticos necesarios para atender la diversidad lingüística del aula (p.84).

Otro aspecto importante es el planteamiento de cómo realizar **correcciones** a los alumnos. El discurso del estudiante es normalmente limitado en una L2 ya que éste no opera en su lengua dominante y esto suele dar pie a que cambie de lengua (*codeswitching*) o cometa errores lingüísticos. La metodología AICLE aboga por la corrección centrada en la comunicación, es decir, se corrige aquello que afecta directamente a la comunicación.

En caso de que se produzca un error común que muchos alumnos cometen, se establecerá una corrección de forma que todos se beneficien de la corrección. (Por ejemplo, decir “*Make sport*” en lugar de lo correcto “*do sport*”). O si el error afecta a una estructura que esté justo por encima del nivel del alumno, puede establecerse la corrección para que el alumno incorpore la forma corregida a su repertorio lingüístico. O si la corrección es útil porque tiene un claro valor comunicativo y el error puede producir un malentendido, es preciso llevarlo a cabo. Por ejemplo, si el alumno utiliza la palabra “*Actually*” para querer decir “actualmente”, es preciso corregirle puesto que “*Actually*” signi-

fica “de hecho”. Hay que hacerle incorporar la nueva palabra que hace referencia a lo que él está intentando expresar: “*Nowadays*”.

5. Scaffolding (Andamiaje)

Bruner en 1983 (citado en Marín, 2012), se refiere al *scaffolding* (andamiaje) como un proceso de “preparar” la situación para hacer que el alumno tenga un fácil y acceso exitoso y luego retirarse gradualmente según éste adquiere suficientes habilidades para afrontarlo.

Coral y Lleixà (2014a) apuntan que el objetivo final es el aprendizaje de los contenidos de la materia de EF, utilizando la lengua extranjera. Para ello es preciso crear un entorno significativo de aprendizaje, haciendo uso de todas las habilidades cognitivas y utilizando los andamiajes lingüísticos necesarios

El *scaffolding* en CLIL se refiere a la ayuda provisional que el docente proporciona de manera gradual a los alumnos. Es el puente que permite reducir el espacio entre lo que se sabe en un inicio y lo que se espera que el alumno consiga saber al final del proceso. Aunque se esperan errores, el alumno debe ser capaz de resolver la tarea solo y entonces el profesor irá ofreciendo ayuda de manera graduada en función de las capacidades del estudiante (Coral, 2013a). La explicación de los diversos movimientos físico deportivos utilizados para demostrar las tareas, pueden ser considerados como un tipo de *scaffolding* cuando se adapta el lenguaje a las necesidades de los alumnos. Algunas de las estrategias mostradas anteriormente pueden ser consideradas como ejemplos de técnicas de andamiaje: parafrasear, ofrecer ayudas visuales, o

5 Place these steps in order.

- a. The quarterback passes the ball forward.
- b. Players take their positions.
- c. The offense agrees on the passing route.
- d. The quarterback makes the call.
- e. The centre snaps the ball to the quarterback.
- f. The receiver catches the ball in the air and runs towards the goal line.

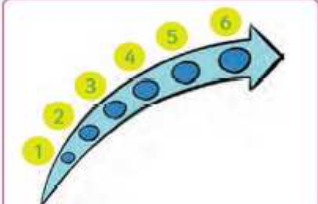


Figura 6. Scaffolding to describe a sequence (Coral, 2013a)

incluir glosarios de términos (Coral, 2013a). A este respecto, Coral (2013a) muestra un ejemplo gráfico de “scaffolding” aplicado a la EF en CLIL (figura 6).

Los andamios (*scaffolding*) son esenciales porque las actividades deben ofrecer a los estudiantes una meta alcanzable tanto a nivel motriz como lingüístico (Coral, 2011) (figura 7).

6. Tecnologías de la información

El uso de la tecnología es una herramienta de instrucción interactiva y atractiva que puede ayudar a los estudiantes a alcanzar y retener los contenidos de EF de una forma complementaria (Cepero et al., 2013; Toscano y Rozopoulos, 2013).

Hoy en día existen muchas aplicaciones que pueden ser utilizadas en las clases de EF al tiempo que se aprende una lengua extranjera. Ejemplos de ellas son i-muscles o The Coach's Eye. Este tipo de aplicaciones incluyen imágenes, textos, gráficos, vídeos y modelos tridimensionales. Los textos transmiten información, mientras que las imágenes y los vídeos son llamativos y realistas.

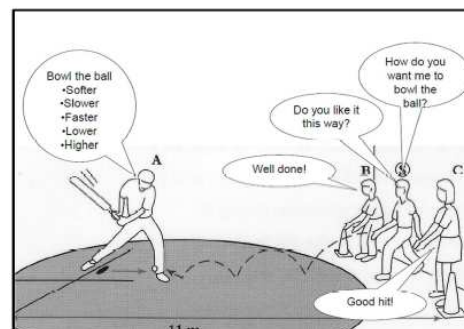


Figura 7. Cricket scaffolding (Coral, 2013a)

Por su parte, Cepero et al (2013) defienden la utilización de recursos digitales como el blog o páginas web, como complemento fundamental en el desarrollo de la EF en inglés, aportando experiencias que ratifican la buena integración de la competencia lingüística y la competencia digital en las clases de EF en CLIL. Además, en su investigación destacan que el uso de las TIC está relacionado positivamente con el incremento de la motivación hacia la comprensión de la lengua extranjera.

II.2.2.II.- Evaluación de la EF en CLIL

La evaluación en CLIL se constituye como una de las líneas principales de investigación junto con los efectos sobre la adquisición de la lengua extranjera y el grado de competencia en los contenidos específicos de la materia no lingüística (Coral y Lleixà, 2013; Pérez-Cañado, 2012).

A la hora de analizar y estudiar la evaluación de EF en CLIL, resulta necesario establecer la diferencia entre la evaluación y la calificación, términos que aun-

que utilizados a menudo de manera indistinta, presentan matices conceptuales que los separan y diferencian.

López-Pastor (coord.) (2006a) establece que la evaluación conlleva todo un proceso de valoración, basado en recoger información, analizar esa información y emitir un juicio sobre ésta, tomando decisiones de acuerdo con ese juicio emitido. Además, aclara que la calificación consiste en atribuir valores concretos y cuantitativos.

A modo de ejemplo, en una práctica docente podríamos decir que cuando el docente valora el trabajo que ha hecho un alumno, las mejoras que se han ido realizando en una determinada producción o medio (cuaderno, portafolios, práctica, etc.) emitiendo un juicio de valor sobre ello, se estaría hablando de evaluación. Cuando ese mismo profesor tuviese que traducir esas valoraciones acerca del aprendizaje de su alumnado en términos cuantitativos (un 8 sobre 10, un notable, etc.), se estaría hablando de calificación (Hamodi, 2014). Sin embargo, aunque esto es así en términos generales, es posible utilizar un instrumento de evaluación con valoración numérica y que no sea necesaria la equivalencia con la calificación. Por ejemplo, en Hernando et al (2015) se propone una escala de valoración que permite al docente calificar el resultado final de un video tutorial de estiramientos realizado por los alumnos. Además, esta misma escala sirve para que los propios alumnos se autoevalúen y coevalúen. Más ejemplos en este sentido, se encuentran en Hortigüela, Hernando y Salicetti (2015), Pérez-Pueyo y Casado (2011, 2015), Pérez-Pueyo y Heras (2008), Pérez-Pueyo, Hortigüela, y Hernando (2012, 2013, 2014) o Sobejano (2015), entre otros.

Es por ello que todo lo que se califica puede y debe ser evaluado pero no todo lo que se evalúa tiene por qué ser calificado (Pérez-Pueyo y López-Pastor, 2010).

Aclarada la terminología que va a influir directamente en la evaluación y/o calificación de la EF en CLIL, es también importante determinar qué tipos de evaluación van a ser utilizadas. López-Pastor (coord.) (2006a) señala los tipos de evaluación en función de diversos criterios; concretamente en función de ¿cuándo evaluar?, ¿para qué evaluar? y ¿quién evalúa?:

- ✓ En función del momento en que se realiza la evaluación (¿cuándo evaluar?), diferencia entre evaluación inicial, continua y final.

La evaluación en CLIL debe ser continua, basada en el control de los procesos y no del producto. De este modo, la utilización de instrumentos como los portafolios permiten registrar los trabajos realizados y se valoran más criterios como fluidez y complejidad lingüística que factores como corrección, favore-

ciendo la reflexión sobre la práctica y su seguimiento (Coral, 2010b; Kiely, 2009).

- ✓ En función de para qué se va a evaluar, se diferencia entre evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

En cuanto a la evaluación diagnóstica, Coral (2010b) plantea realizarla en relación a los aspectos de carácter lingüístico, ya que ello determinará en qué punto se encuentra la generalidad de los alumnos con el fin de elegir una estrategia didáctica u otra que equilibre las demandas cognitivas y lingüísticas.

En este sentido, López-Pastor (coord.) (2006) matiza que toda evaluación diagnóstica es evaluación inicial puesto que se realiza en ese momento, pero no toda evaluación inicial tiene por qué ser diagnóstica.

En cuanto a la evaluación formativa, López-Pastor (2006) se refiere a ella como

[...] todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Es todo proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente) (p. 40).

La evaluación formativa de la EF en CLIL es habitualmente mencionada y defendida de ser utilizada (Coral, 2012) porque la información recogida, fruto de este tipo de evaluación, permitirá saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y a aprender más.

En esta línea, Coral (2010b) argumenta que para alcanzar el éxito en el programa AICLE en EF, como proyecto innovador, ambicioso y complejo que aporta grandes beneficios al aprendizaje de las lenguas extranjeras y a la propia EF, “tiene que incorporar un eficiente proceso de evaluación formativa que favorezca el aprendizaje en un contexto social diverso, plurilingüe y cambiante” (Coral, 2010b, p.40).

- ✓ En función de quién evalúa, se diferencian tres tipos de evaluación: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación.

La participación del alumno en su propio proceso de evaluación así como en el de los propios compañeros, resulta una opción destacada por especialistas que elaboran sus propuestas en torno a la evaluación de la EF en CLIL (Coral, 2012; Pintor, Hernández, Hernández y Fernández-Barrionuevo, 2011).

Además de tener en cuenta el tipo de evaluación a utilizar, el docente tendrá que determinar los procedimientos de evaluación. Estos estarán relacionados con las actividades de enseñanza-aprendizaje específicas de la materia, las cuales se evaluarán y/o calificarán mediante los instrumentos (de evaluación y/o calificación) diseñados para tal (Pérez-Pueyo y López-Pastor, 2010).

En la tabla 10 que se presenta, se establece la relación mencionada ejemplificando algunos de ellos (Belski y Belski, 2014; Osborne, Hoh y Hutchinson, 2014; Pérez-Pueyo y Casado, 2015; Pérez-Pueyo et al., 2014; Renfro, 2014; Sobejano, 2015):

Tabla 10. Relación entre procedimientos de evaluación, ejemplos de actividades de enseñanza-aprendizaje e instrumentos de evaluación y/o calificación

Procedimiento de evaluación	Ejemplos de actividades de enseñanza-aprendizaje en EF	Instrumentos de evaluación y/o calificación
Análisis de las realizaciones y producciones de los alumnos (observación sistemática, grabaciones...)	Producciones escritas, cuaderno del alumno, portafolio, presentaciones y exposiciones orales, montajes y composiciones grupales...	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas de registro • Lista de control • Cuaderno del profesor • Escala de valoración (escala graduada) • Rúbrica
Pruebas específicas	Exámenes escritos, pruebas prácticas, etc	
Elementos evaluados por los alumnos	Actividades que impliquen autoevaluarse, coevaluar a los compañeros...	
Intercambios orales	Actividades que impliquen el intercambio de ideas, opiniones, variantes...	

Asimismo, el docente tendrá que determinar si evalúa y califica los contenidos lingüísticos además de los contenidos propios de la materia. O bien, evalúa y califica los contenidos propios de la materia de EF y evalúa (no califica) los contenidos de carácter lingüístico. En cualquier caso, la evaluación de la EF en CLIL, implica tener en cuenta ambas realidades (Clancy y Hruska, 2005; Coral, 2012; Pintor et al., 2011).

Profundizando en la cuestión, Kiely (2009) aboga por la integración de la evaluación del contenido y de la lengua extranjera:

Assessment in CLIL is a complex area for a number of reasons. First, there is the dual focus –language and subject-which inevitably means there are two assessment processes involved.

Key issues here are the extent to which language and subject assessment are integrated, that is, they are assessed at the same time and through the same tasks and activities. Where they are integrated, the impact of the mode of integration on the assessment outcomes needs to be understood” (Kiely 2009, p.1).

Pérez-Cañado (2012) defiende que es necesario y se deben encontrar maneras de manejar la relación para lo cual, una propuesta sería utilizar un sistema de doble puntuación o *double grading* (Haynes y O’Loughlin, 1999) donde se da una nota por el contenido y otra por el lenguaje.

En esta línea, el docente también deberá determinar si integra en el mismo instrumento, contenidos propios de la materia y contenidos lingüísticos o utiliza instrumentos separados para evaluar y/o calificar ambos tipos de contenidos.

León (2010) es partidario de la utilización de instrumentos separados y aporta una rúbrica para evaluar la utilización del inglés en las clases de EF.

Por su parte, Hernando et al (2015) aportan una escala de valoración en relación a la realización de un video-tutorial de cómo ejecutar bien algunos estiramientos, que integra en el mismo instrumento aspectos propios de contenido y de lengua extranjera inglés.

En la tabla 11, se observa uno de los ítems de la escala de valoración (explicación en inglés) relativo a la evaluación-calificación de los aspectos de carácter lingüístico.

Tabla 11. Ejemplo de ítem que valora los contenidos lingüísticos

Explicación en inglés	20	Todos los estiramientos son explicados en inglés, en general, correctamente.
	15	En la explicación aparece algún fallo puntual.
	8	En la explicación aparecen varios fallos.
	5	En la explicación aparecen muchos fallos.

En la tabla 12, se observa uno de los ítems de la escala de valoración (ejecución de los estiramientos) que hace referencia a la evaluación-calificación de uno de los aspectos propios del contenido de la materia.

Tabla 12. Ejemplo de ítem que valora los contenidos propios de la materia

Ejecución de los estiramientos	10	La ejecución de todos estiramientos es correcta.
	8	Hay un fallo puntual.
	6	Hay 2-3 fallos.
	4	Hay 4-5 fallos.
	0	Hay más de 5 fallos.

En el anexo 3, puede verse la escala de valoración completa.

De cualquier modo, parece existir un criterio común generalizado en tanto que la evaluación sea transparente, de manera que el alumno sea conocedor en todo momento de los criterios con los que va a ser calificado (Graham, 2008; Hamodi, 2014; Kiely, 2009).

11.2.2.12.- Competencias del docente de EF respecto a la metodología CLIL

Siendo CLIL el enfoque metodológico elegido desde la Unión Europea para la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua en el contexto de una Europa multilingüe, las evaluaciones de los proyectos implementados hasta ahora sugieren que todavía quedan aspectos que hay que desarrollar y mejorar para que estos sean eficientes en su totalidad (Moliner y Fernández, 2013).

Señalan Graaff, Koopman, Anikina y Westhoff (2007) que la mayoría de los maestros CLIL no son hablantes nativos del idioma de destino (L2), y que además no tienen una preparación específica en pedagogía de la lengua. Entonces ¿Cómo pueden los docentes contribuir eficazmente al desarrollo de la L2 y a la competencia de sus alumnos?

“Most CLIL teachers, however, are nonnative speakers of the target language, and do not have a professional background in language pedagogy. How, then, can these teachers effectively contribute to the target language development and proficiency of their students?” (Graaff et al., 2007, p. 603).

Varios autores coinciden al señalar la doble vía que debe caracterizar al docente que imparte una materia no lingüística (como es el caso de la EF), en inglés con el fin de alcanzar y conseguir una enseñanza efectiva para los alumnos. El docente CLIL debe ser competente a nivel lingüístico y a nivel metodológico (Clancy y Hruska, 2005; Coral, 2012; Graff et al., 2007; Márquez, 2009).

No obstante, Moliner y Fernández (2013) critican que pese a la regularización exhaustiva de la necesidad de que el profesorado adquiriera cierto nivel de

competencia lingüística de acuerdo con el MCERL, no tanto es así a nivel metodológico, competencia considerada, al menos, igual de importante que la lingüística (Coral, 2012a; Graff et al., 2007; Márquez, 2009).

Si nos referimos a la normativa legislativa, la LOE (2006), aún vigente, no contempla entre su articulado nada en referencia a la educación bilingüe. Sin embargo, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) hace especial incidencia en el fomento del plurilingüismo y remarca dicha iniciativa con vistas a la transformación del sistema educativo. Si bien, delega en las administraciones educativas de las diversas CCAA para el establecimiento de los requerimientos específicos del profesorado, tal y como se recoge textualmente en la disposición adicional trigésima séptima de la mencionada LOMCE (2013).

Para cada curso escolar, las administraciones educativas podrán, excepcionalmente y mientras exista insuficiencia de personal docente con competencias lingüísticas suficientes- incorporar expertos con dominio de lenguas extranjeras, nacionales o extranjeros, como profesorado en programas bilingües o plurilingües, atendiendo a las necesidades de programación de la enseñanza para el desarrollo del plurilingüismo a que se refiere la disposición final séptima bis de LOMCE (2013). Dichos expertos deberán ser habilitados por las administraciones educativas que determinarán los requisitos formativos y, en su caso, la experiencia que se considere necesaria. En cualquier caso, los expertos deberán estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o el título de Grado correspondiente u otro título equivalente a efectos de docencia.

II.2.2.13.- Competencia lingüística

Del estudio comparado acerca de los programas bilingües en las diversas CCAA que conforman el Estado español, realizado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2013), se observa el nivel de competencia lingüística que deben demostrar los profesores de áreas no lingüísticas que imparten docencia en un centro bilingüe.

De este modo, en todas las CCAA se han fijado niveles umbral de competencia de acuerdo con el MCERL.

Actualmente, tan solo la Comunidad de Madrid requiere como única vía posible de habilitación, tanto para maestros como para profesores de enseñanza secundaria, la obtención del nivel C1 de acuerdo con el MCERL. Esta iniciativa se hizo efectiva desde el curso 2010/2011. Por su parte, el resto de CCAA,

requieren que el profesorado tenga, al menos, el nivel B2 de acuerdo con dicho MCERL; aunque se espera que, en el proceso, se alcance un nivel superior (entendiéndose el nivel C1).

En lo que se refiere a la Comunidad de CyL, la Orden EDU 6/2006 por la que se regula la creación de secciones bilingüe en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de CyL, detalla en su artículo 11.1 que “el profesorado de las áreas no lingüísticas autorizadas para su impartición en el idioma de la sección bilingüe deberá tener un adecuado conocimiento de ese idioma” (Orden EDU 6/2006, p. 782).

A estos efectos, se entiende que tienen un suficiente conocimiento del idioma los profesores que posean las titulaciones establecidas desde la propia Orden y que se clasifican por etapa educativa e idioma. Concretamente, la titulación exigida para la acreditación del nivel de competencia lingüística del profesorado que imparte una materia no lingüística en lengua inglesa (en este caso EF) para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, puede ser una de las siguientes (Orden 6/2006):

- Licenciado en Filología inglesa.
- Licenciado en Traducción e Interpretación Lingüística en inglés.
- Certificado de Aptitud en inglés, expedido por la Escuela Oficial de Idiomas (cinco cursos completos).
- Certificate in Advanced English (CAE) o equivalentes.

La Resolución de 16 de enero de 2015, especifica el término “Certificate in Advanced English (CAE) o equivalentes” dispuesto en la Orden 6/2006, detallando las titulaciones posibles que llevan también a la obtención de la acreditación lingüística del idioma inglés:

- First Certificate in English (FCE) (Cambridge).
- Cambridge Certificate of Proficiency in English (CPE).
- Test of English as a Foreign Language (TOEFL) cuyas puntuaciones acrediten un nivel B2 o superior.
- International English language testing System (IELT) (British Council) cuya puntuación acredite un nivel B2 o superior
- Trinity Grades 7, 8, 9 o superior (Trinity College de Londres).

Asimismo, la Orden 6/2006 permite al profesorado la obtención de dicha acreditación, mediante la cumplimentación de las escalas del MCERL. Éstas reúnen las competencias de comprensión, habla y escritura propias del nivel

B1, para Educación Primaria, o B2 para Educación Secundaria. Una vez que el centro sea autorizado como sección bilingüe, el profesorado que acredite su nivel de competencia lingüística mediante la cumplimentación de las escalas del MCERL podrá ser citado para la realización de una prueba práctica oral, que consistirá en una entrevista en el idioma específico de la sección.

En su caso, las entrevistas se realizarían por profesorado de las Escuelas Oficiales de Idiomas y el entrevistado será calificado como «apto» o «no apto». La calificación como «no apto» del profesorado de un centro dará lugar a la revisión de su autorización.

De este modo, en cada curso escolar sale una Resolución que indica las bases que deben ser cumplidas por los participantes que deseen obtener la acreditación lingüística que les habilite para impartir docencia de una materia no lingüística en lengua extranjera.

La Resolución de 16 de enero de 2015, correspondiente a este curso escolar 2014-2015 determina los siguientes requisitos que han de poseerse en la fecha en que finalice el plazo de presentación de solicitudes:

- ✓ Pertenecer al cuerpo de Maestros, Catedráticos de Enseñanza Secundaria, Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores Técnicos de Formación Profesional como funcionarios de carrera o en su caso en prácticas. En el caso de personal interino deberá formar parte de las listas vigentes de aspirantes a ocupar puestos docentes en régimen de interinidad, a la fecha de publicación de la presente Resolución en el «Boletín Oficial de CyL», bien sean de convocatorias ordinarias o extraordinarias, correspondientes a dichos cuerpos.
- ✓ Depender del ámbito territorial de gestión de la administración de la Comunidad de CyL. Igualmente, podrá solicitar la acreditación el personal antes mencionado procedente de otra administración educativa que se encuentre, en el presente curso escolar, desempeñando sus funciones en comisión de servicios en un centro docente público o servicio de apoyo al mismo dependientes del citado ámbito.
- ✓ Poseer alguna de las titulaciones acreditativas del nivel de competencia lingüística en el idioma correspondiente (especificado anteriormente).

11.2.2.14.- Competencia metodológica

A pesar de que son numerosos los factores que determinan el éxito de los programas bilingües, contar con maestros y medios apropiados que aúnen la preparación lingüística y metodológica apropiada tiene una relevancia especial por sus repercusiones en el aprendizaje del idioma y los contenidos por parte de los alumnos (Márquez, 2009).

Como se ha especificado en el anterior apartado, la normativa vigente ha recogido de manera exhaustiva y clara los parámetros que un docente ha de alcanzar para ser considerado “competente a nivel lingüístico”. Sin embargo y aunque se establece la necesidad de que los docentes adquieran una competencia metodológica, lo cierto es que ello no se encuentra regulado de manera sistematizada. Se alude a CLIL como enfoque metodológico adecuado siguiendo las pautas de la Unión Europea pero no existen exigencias de formación ni acreditación en este sentido.

Algunas CCAA lo recogen entre su normativa, aunque la adquisición de dicha competencia metodológica queda a la voluntad del docente. Las administraciones educativas no requieren de ninguna titulación ni de número mínimo de horas de formación para efectivamente otorgar al docente, que imparte una materia no lingüística en lengua extranjera, el título o mención de “competente a nivel metodológico”.

Por ejemplo, la Orden 7/2008, de 14 de abril, por la que se regula la convocatoria y el procedimiento de selección de centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja que quieran implantar Secciones bilingüe, recoge que corresponde a la administración educativa planificar y desarrollar un Plan de Formación Específico para el profesorado de dichas Secciones bilingüe.

También es el caso de la Comunidad de Andalucía que, desde el Plan de Fomento del Plurilingüismo (2005), establece la necesidad de formación por parte del profesorado en metodología AICLE. O el caso de la Comunidad de Madrid, cuya Consejería de Educación establece pautas claras y ordenadas para seguir argumentando que la formación del profesorado debe constituir un aspecto prioritario por el que invertir importantes recursos económicos. Por su parte, la Comunidad de CyL no recoge en ninguna de sus normativas de manera expresa la necesidad de formación metodológica. Sin embargo, desde la Junta de CyL, se ha habilitado una plataforma educativa bajo la denominación de Centro de Formación del Profesorado en Idiomas, desde la cual se proporciona al profesorado todo tipo de información y documentación, especialmente a nivel metodológico.

Desde esta plataforma, se defiende que para que el docente llegue a ser competente metodológicamente es necesario que se forme. Por ello, y teniendo en cuenta que no existe una formación inicial en el ámbito de la integración curricular que supone la enseñanza bilingüe, han sido múltiples las iniciativas que se han desarrollado para proporcionar información y formación a los agentes implicados en este tipo de enseñanza.

Desde el Centro de Formación del Profesorado en Idiomas se han desarrollado y dado a conocer estrategias metodológicas innovadoras en Congresos, Cursos, Jornadas y Encuentros sobre bilingüismo. Además, se han incluido y se siguen incluyendo acciones formativas bajo la modalidad de cursos con seguimiento y jornadas de formación atendiendo a las propuestas realizadas desde las diferentes Direcciones Provinciales de Educación, una vez estudiadas y analizadas las necesidades formativas del profesorado.

La temática se ha centrado en la práctica docente en los centros bilingües ofreciendo, formación sobre los contenidos siguientes: definiciones y características de la enseñanza bilingüe; modelos metodológicos basados en el enfoque AICLE; recomendaciones europeas respecto a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas (según el MCERL); uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza bilingüe; el currículo integrado de las lenguas; buenas prácticas en los centros bilingües; elaboración de material de áreas no lingüísticas con enfoque AICLE, etc.

Dentro de esta formación, la EF, como materia no lingüística, también encuentra su banco de recursos.

Y precisamente en esta línea y con el fin de concretar la simbiosis entre la competencia lingüística y metodológica en el ámbito de la EF, Coral (2012a) justifica que la clave para alcanzar éxito en el programa CLIL es hacer compatible una buena didáctica específica de la materia con una buena competencia lingüística.

En este sentido, Zagalaz et al (2012) han desarrollado una investigación que tiene como objetivo principal la creación de un cuestionario capaz de medir de forma válida y fiable si los docentes de EF están capacitados para impartir su materia con un método bilingüe, encontrando que dicho cuestionario responde a criterios de fiabilidad y validez (cuestionario de formación bilingüe del profesorado de EF) y planteándolo como propuesta a las Administraciones con el fin de determinar criterios objetivos en referencia a la competencia metodológica del profesorado.

En cualquier caso, se hace necesario desarrollar una didáctica específica para desarrollar la EF en CLIL. Coral (2012a) resalta la especificidad de los conteni-

dos de la materia y las diferencias que hay con respecto a aquellas que se desarrollan en el aula ordinaria. En un contexto de enseñanza-aprendizaje de EF en CLIL, dichas diferencias y especificidades vienen argumentadas por:

- Los condicionantes de la lengua vehicular.
- El apoyo necesario para la comunicación.
- Las estrategias y técnicas necesarias para desarrollar las habilidades cognitivas.
- El delicado equilibrio entre la motivación por el movimiento y un entorno de aprendizaje exigente.
- La necesidad de mantener un conjunto equilibrado de tareas integradas.
- La diversidad existente tanto en el dominio lingüístico como en las capacidades motrices de los escolares.
- Los diferentes ritmos de aprendizaje motriz, lingüístico, personal y social.

En consecuencia, la mayor complejidad de la EF en CLIL es alcanzar la creación de una didáctica más exigente, específica y que complemente la formación inicial del profesorado de EF y de lengua extranjera. La didáctica de la EF en CLIL es más que la suma de diferentes estrategias didácticas propias de la EF y/o de la enseñanza de la lengua inglesa. La sinergia resultante configura una didáctica con características propias que requieren de herramientas adecuadas para facilitar su aplicación (Coral, 2012a).

II.2.2.15.- Formación permanente

La puesta en marcha de iniciativas de fomento de segundas lenguas obliga a responder a las necesidades formativas del profesorado involucrado en tales acciones, por un lado formación lingüística, y por otro lado formación metodológica, necesaria para llevar a cabo estos programas con garantías de éxito (Márquez, 2009; Melara y González, 2013). Por ello, si necesaria es la formación inicial del profesorado para embarcarse en proyectos novedosos de este tipo, más importante es que el profesorado lleve a cabo una formación permanente tanto a nivel lingüístico como metodológico que asegure su continua actualización lingüística y docente (Gutiérrez, Durán y Beltrán, 2012).

Esta idea es compartida por varios autores (Coral, 2012a; Márquez, 2009) que argumentan que a medida que los planteamientos didácticos se hacen más

complejos y las finalidades educativas son más progresistas y ambiciosas, la formación del profesorado ha de ser más exigente y específica, pero sobre todo continuada y permanente en el tiempo. Así, las estrategias didácticas han de estar diseñadas para dar respuesta a la enseñanza competencial con el fin de que el alumno sea capaz de transferir los aprendizajes a situaciones reales que se le presenten.

—— CAPÍTULO III: OBJETIVOS DEL ESTUDIO

III.1.- Objetivos generales

Con el fin de obtener una coherencia con el eje temático establecido en el marco teórico, se plantean los siguientes objetivos generales² en la investigación:

- Conocer y analizar el funcionamiento general de los centros con sección bilingüe en inglés de Castilla y León donde la Educación Física esté integrada.
- Analizar el perfil formativo y profesional del docente que imparte la Educación Física en inglés.
- Examinar qué puede aportar la Educación Física al proceso de aprendizaje del inglés al ser incluida dentro de la sección bilingüe y estudiar las posibilidades y limitaciones que se generan.
- Analizar la percepción de los profesores de Educación Física en relación a la metodología empleada para la enseñanza de la materia en inglés.
- Contrastar el trabajo real de aplicación práctica en el aula con lo que percibe el alumno y el profesor.
- Conocer las opiniones de los estudiantes acerca del funcionamiento del programa y la influencia de la materia de Educación Física en el aprendizaje de la lengua inglesa.

² En este Capítulo se omiten las abreviaturas con el fin de clarificar y hacer más comprensible la información al lector.

III.2.- Objetivos específicos e hipótesis de la investigación

A partir de los objetivos generales señalados en el apartado anterior se han definido algunos objetivos específicos. Ser preciso en el planteamiento de los objetivos permite concretar la investigación y como consecuencia, extraer unas conclusiones finales más significativas sobre aquello que se quiere estudiar (Pérez-Cañado, 2012).

Para la formulación de los objetivos específicos, se ha tenido en cuenta el análisis estadístico y cualitativo que va a realizarse posteriormente.

A partir de los objetivos específicos formulados se plasman las hipótesis de investigación que derivan de cada uno de ellos. Esto facilitará el posterior establecimiento de las conclusiones tras el análisis de los resultados.

Objetivo 1.- Analizar si el grado de coordinación entre los miembros del programa bilingüe repercute en un mejor funcionamiento del mismo y en propuestas prácticas de desarrollo.

Hipótesis 1. Los centros en los que el equipo bilingüe realiza más reuniones implican más a los alumnos y a sus familias en el conocimiento y seguimiento del funcionamiento del programa.

Hipótesis 2. La mayor frecuencia de realización de reuniones entre los miembros del equipo bilingüe, influye favorablemente en la organización de actividades de carácter interdisciplinar.

Objetivo 2.- Conocer e identificar el perfil metodológico del profesorado que imparte Educación Física en inglés en función de la importancia que atribuye a su formación lingüística.

Hipótesis 3. Los docentes de Educación Física en inglés que perciben importante realizar estancias en el extranjero también valoran como relevante la asistencia a actividades de formación permanente en cuanto a metodología CLIL.

Hipótesis 4. La obtención de la acreditación lingüística influye en la percepción del docente sobre la importancia de consultar bibliografía sobre metodología CLIL.

Hipótesis 5. Los profesores de Educación Física que acumulan mayor tiempo de formación a nivel lingüístico más emplean las cuatro destrezas comunicativas del inglés durante sus clases.

Objetivo 3.- Analizar la perspectiva que tiene el docente de Educación Física en inglés sobre la utilización de aspectos metodológicos CLIL en función de su experiencia profesional en la enseñanza bilingüe.

Hipótesis 6. Los docentes de Educación Física en inglés con más años de experiencia en el ámbito bilingüe utilizan mayor número de estrategias lingüísticas y paralingüísticas para transmitir la información.

Hipótesis 7. Los docentes de Educación Física en inglés que tienen más años de experiencia en una sección bilingüe utilizan con mayor frecuencia las TIC como recurso didáctico para el aprendizaje de contenidos y mejora del idioma.

Objetivo 4.- Analizar la enseñanza de idioma y de contenidos propios de la materia de Educación Física en función de la cantidad de inglés utilizado en el aula.

Hipótesis 8. A mayor utilización de inglés en el aula, menor aprendizaje de contenidos de la materia de Educación Física.

Hipótesis 9. El hecho de impartir más docencia de Educación Física en inglés no repercute en una mayor propuesta de tareas vinculadas a la expresión oral y escrita.

Objetivo 5.- Establecer el grado de relación existente entre la implantación del programa bilingüe y la percepción del docente que imparte Educación Física en inglés.

Hipótesis 10. A mayor nivel de implantación del bilingüismo en el centro percepción más positiva del docente sobre la inclusión de la Educación Física en el programa bilingüe.

Objetivo 6.- Analizar la relación entre la antigüedad del centro como sección bilingüe y el nivel de integración e implantación del bilingüismo en el mismo.

Hipótesis 11. La antigüedad del centro como sección bilingüe no repercute en un mayor nivel de implantación del bilingüismo.

Objetivo 7.- Analizar la percepción del profesorado sobre la inclusión de la Educación Física en el programa bilingüe en relación a la colaboración del auxiliar de conversación en la clase para la mejora del inglés de los alumnos.

Hipótesis 12. Los docentes con una percepción más positiva hacia la inclusión de la EF en el programa bilingüe valoran más la labor del auxiliar de conversación en su clase.

Objetivo 8.- Analizar cómo la metodología CLIL repercute en la adquisición del idioma y en el aprendizaje de contenidos del alumno.

Hipótesis 13. La metodología CLIL repercute en un mayor aprendizaje curricular de la materia en los alumnos en comparación con los que la reciben en castellano.

Hipótesis 14. La idea previa que refleja el docente en cuanto al trabajo de las destrezas comunicativas en inglés difiere al llevado a cabo en el desarrollo de sus clases.

Objetivo 9.- Contrastar y comparar la implicación en la materia de Educación Física y la percepción de dificultad de la misma entre los alumnos que reciben Educación Física en inglés y los que la reciben en castellano.

Hipótesis 15. Los alumnos del grupo bilingüe muestran una menor motivación y se implican menos en las tareas que los alumnos del grupo no bilingüe, debido a la dificultad añadida del idioma.

Hipótesis 16. Los alumnos que reciben Educación Física en inglés perciben mayor dificultad para superar la materia que los que lo hacen en castellano.

III.3.- Operacionalización de las variables de estudio

Una vez definidos los objetivos de la investigación y las diferentes hipótesis que derivan de los mismos, se explica en este apartado el significado de cada una de las variables del estudio, identificando aquello que se quiere medir así como los factores que influyen en su análisis.

Se presentan dos tablas, una que agrupa las variables dependientes del estudio (tabla 13) y otra en la que se recogen las variables independientes (tabla 14).

En ambas tablas se indica el objetivo y las hipótesis de investigación con los que se relacionan las variables de estudio, el componente general de la variable, el subnivel y la descripción y explicación operacional de la variable.

Tabla 13. Identificación y explicación de variables dependientes de la investigación

Objetivo de la investigación	VARIABLES DEPENDIENTES		
	Variable	Subnivel	Definición operacional
Objetivo 1 (hipótesis 1 y	Funcionamiento	Implicación de los	Involucrar al alumno para que manifieste su opinión acerca de los aspectos

2)	del PB	alumnos en el PB	tos positivos y negativos que observa del funcionamiento del programa a través de entrevistas individuales, colectivas y/o cuestionarios.
		Implicación de las familias en el PB	Transmisión de información sobre el funcionamiento de la sección bilingüe del centro a las familias de los alumnos inmersos en el PB (materias implicadas en el PB, dinámica de clases, actividades extraescolares en el extranjero, posibilidad de contacto con el coordinador, relación con la obtención de la titulación).
	Propuestas prácticas de desarrollo	Organización de actividades de carácter interdisciplinar	Elaboración de actividades que impliquen a varias materias del PB (Ejemplo. Una UD de Tag-Rugby en cuya elaboración y puesta en práctica esté involucrado el docente de EF y el docente de inglés).
Objetivo 2 (hipótesis 3, 4, 5)	Perfil metodológico del docente de EF	Formación permanente en CLIL	Percepción de importancia en cuanto a la asistencia a seminarios, cursos y congresos relacionados con la metodología CLIL.
		Consulta bibliográfica de CLIL	Percepción de importancia en cuanto a la consulta de literatura con el fin de aprender, actualizarse y seguir mejorando en metodología integrada de contenidos y lengua extranjera.
		Empleo de destrezas comunicativas en la clase de EF	Empleo de las destrezas comunicativas del inglés (comprensión y expresión oral y escrita) a través de las diferentes actividades de enseñanza-aprendizaje propuestas en las clases de EF.
Objetivo 3 (hipótesis 6 y 7)	Perspectiva docente sobre aspectos metodológicos CLIL	Estrategias lingüísticas y paralingüísticas	Empleo de recursos que permitan comprender la información desde diferentes perspectivas (repetir, ejemplificar, gesticular, entonar,...).
		TIC	Empleo de Tecnologías de la Información y la comunicación como recurso didáctico que permita abordar aspectos de contenido propio de la materia

			de EF y de idioma (inglés).
Objetivo 4 (hipótesis 8 y 9)	Enseñanza de idioma y contenidos	Aprendizaje de contenidos propios de la materia de EF	Retención, interiorización y aplicación de contenidos específicos de la materia de EF (condición física y salud, juegos y deportes, expresión corporal y actividades en el medio natural).
		Propuesta de tareas de expresión oral	Inclusión en clases de EF de actividades que impliquen que los alumnos tengan que hablar en inglés.
		Propuesta de tareas de expresión escrita	Inclusión en clases de EF de actividades que impliquen que los alumnos tengan que escribir en inglés.
Objetivo 5 (hipótesis 10)	*No hay diferencia entre variables dependientes e independientes ya que se correlacionan dos variables de escala (ver apartado V.2.2.2)		
Objetivo 6 (hipótesis 11)	Nivel de implantación del bilingüismo en el centro	Grado en que el PB está integrado e instaurado en el centro (año en el que comenzó a ser sección bilingüe, si recibe alumnos de Primaria que han estado inmersos en una sección bilingüe, si documentos oficiales como el PEC, PGA o PD incluyen aspectos concernientes a la sección bilingüe, si existe seguimiento y evaluación del PB y de qué manera se lleva a cabo, si el equipo bilingüe se reúne y qué aspectos se abordan en esas reuniones, si el profesorado de inglés forma parte del equipo bilingüe y orienta al profesorado de materias no lingüísticas sobre los contenidos de idioma en relación al curso).	
Objetivo 7 (hipótesis 12)	Percepción óptima del docente hacia la inclusión de la EF en el PB	Apreciación del docente de las posibilidades y limitaciones que tiene la EF para ser incluida dentro de una sección bilingüe en beneficio de la mejora del aprendizaje del inglés. Posibilidades que ofrece la EF para beneficiar el aprendizaje de inglés por parte del alumno: motivación intrínseca, carácter vivencial de la materia, ambiente distendido, posibilidad de trabajar la comprensión y expresión oral y escrita.	

		Posibles limitaciones de impartir la EF en inglés: ralentización del desarrollo normal de clases, aprendizaje de menos contenidos propios de la materia.	
Objetivo 8 (hipótesis 13 y 14)	Aprendizaje de contenidos	Aprendizaje curricular de la materia	Adquisición de contenidos propios y específicos de la materia de EF de acuerdo con el currículo RD 1631/2006 (condición física y salud, juegos y deportes, expresión corporal y actividades en el medio natural).
	Adquisición del idioma	Destrezas comunicativas en inglés	Adquisición de competencias que permiten la comunicación en inglés: comprensión y expresión oral y escrita.
Objetivo 9 (hipótesis 15 y 16)	Implicación en la materia	Participación, predisposición, motivación, iniciativa, responsabilidad, compromiso a la hora de afrontar la materia de EF.	
	Dificultad de la materia	Obstáculos percibidos por el alumno para la superación de tareas y actividades que se propongan en EF. Percepción de complejidad a la hora de superar la materia de EF.	

Explicadas las variables dependientes que conforman la investigación, en la siguiente tabla 14, se incorporan las variables independientes.

Tabla 14. Identificación y explicación de variables independientes de la investigación

Objetivo de la investigación	VARIABLES INDEPENDIENTES		
	Variable	Subnivel	Definición operacional
Objetivo 1 (hipótesis 1 y 2)	Coordinación entre los miembros del equipo bilingüe	Frecuencia de reuniones	Nivel de asiduidad (cada semana, cada 15 días, cada mes, esporádicamente o nunca) en que el equipo bilingüe (conjunto de docentes que imparten la materia de inglés y las materias no lingüísticas en inglés) se reúne para abordar aspectos como el porcentaje de utilización de inglés en el aula, metodología y evaluación, proceso de aprendizaje de los alumnos, etc.

Objetivo 2 (hipótesis 3, 4, 5)	Formación a nivel lingüística	Estancias en extranjero	Estadía en un país de habla inglesa con el fin de seguir formándose y actualizándose en el idioma.
		Acreditación lingüística	Certificado otorgado por la Junta de CyL a maestros y profesores con destino fijo, en expectativa o en situación de interinidad que acreditan tener una titulación B2 de acuerdo con el MCERL.
		Tiempo de formación lingüística	Horas de formación de idioma que el docente dice haber invertido.
Objetivo 3 (hipótesis 6 y 7)	Experiencia profesional	Años de experiencia en enseñanza bilingüe	Tiempo de experiencia del docente impartiendo la materia de EF en inglés.
Objetivo 4 (hipótesis 8 y 9)	Cantidad de inglés utilizado en el aula	Porcentaje de inglés utilizado en el aula	Cantidad de inglés utilizado en las clases de EF bilingüe (Ejemplo. “Las dos horas de EF a la semana son 100% en inglés”, o “En las dos horas de EF se alterna inglés y castellano en la misma proporción 50% y 50%”, etc)
Objetivo 5 (hipótesis 10)	*No hay diferencia entre variables dependientes e independientes ya que se correlacionan dos variables de escala (ver apartado V.2.2.2)		
Objetivo 6 (hipótesis 11)	Antigüedad del centro como sección bilingüe	Curso escolar en el que al centro se le otorgó la sección bilingüe (Ejemplo. “En 2006-2007”).	
Objetivo 7 (hipótesis 12)	Colaboración del auxiliar de conversación en clase de EF	Percepción del docente sobre la participación del auxiliar de conversación (nativo) durante las clases de EF para el aprendizaje del inglés y la formación integral de los alumnos.	
Objetivo 8 (hipótesis 13 y 14)	Metodología CLIL	Metodología CLIL	Enfoque utilizado que permite impartir una materia no lingüística en una lengua extranjera (inglés) a través de la aplicación de diversas estrategias didácticas (4 C’s, 4 destrezas, etc).
		Idea previa	Concepción inicial que el docente expresa en relación a lo que dice que aplica en sus clases acerca de metodología CLIL.

		Desarrollo de las clases	Percepción externa del investigador acerca de la aplicación durante la práctica real de metodología CLIL.
Objetivo 9 (hipótesis 15 y 16)	Alumnos de EF en inglés		Grupo de alumnos de 1º ESO y 4º ESO que se encuentran dentro de la sección bilingüe y que por lo tanto cursan la EF en inglés.
	Alumnos de EF en castellano		Grupo de alumnos de 1º ESO y 4º ESO que no forman parte de la sección bilingüe del centro y que por lo tanto cursan la EF en castellano.

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA

IV.1.- Introducción

La investigación se realizó mediante un estudio de método mixto, con una primera fase cuantitativa entre toda la población existente y una segunda fase cualitativa con un estudio de caso único en un centro seleccionado representativo.

En la fase cuantitativa, la población de estudio estuvo conformada por los 26 coordinadores de las secciones bilingües en inglés de los centros públicos de secundaria en CyL donde la EF formaba parte del programa y por los 26 docentes de esos centros que impartían EF en inglés.

Con el fin de recopilar la información, se diseñaron instrumentos específicos, concretamente dos cuestionarios con fiabilidad y validez contrastada:

1. Un cuestionario dirigido al coordinador del PB, donde se recogió información general sobre el programa ofertado, así como datos identificativos del mismo (anexo 4).
2. Un cuestionario dirigido a los profesores de EF (de la sección bilingüe) donde se recogió información de su experiencia en el programa y la manera en la que llevaban a cabo sus clases (anexo 5).

El estudio de los resultados obtenidos, fruto de los cuestionarios, permitió identificar aquellos casos que destacaron por la utilización de determinadas metodologías. Esto nos llevó a una segunda fase en la investigación (fase cualitativa) en la que se seleccionó un centro para llevar a cabo un estudio de caso a lo largo del curso escolar 2013-2014 con el fin de analizarlo en profundidad y determinar cómo se impartía la materia de EF en inglés, así como las variables y factores influyentes. Este complemento en la información, conocido como método mixto o tercer paradigma, permitió profundizar en el objeto de estudio puesto que, además de cotejar las respuestas obtenidas en la primera fase, se exploró la forma de proceder en el aula a lo largo de un curso escolar.

La recogida de información en la segunda fase se realizó mediante diferentes técnicas. En primer lugar, se realizó una entrevista inicial al docente con el fin de conocer cuál era la percepción previa sobre el empleo de la metodología

CLIL y el tratamiento de la EF bilingüe. Además, se empleó la observación sistemática no participante a diferentes cursos en la que se utilizaron diarios de registro para analizar los aspectos metodológicos que en la práctica estaban siendo llevados a cabo por el docente seleccionado. Por último, se organizaron grupos de discusión con el alumnado al finalizar el curso escolar sobre su valoración acerca de la experiencia y la influencia de la materia en el aprendizaje de la lengua. La principal intención era contrastar los datos obtenidos en los tres instrumentos de recogida de datos, obteniendo una triangulación y saturación de los mismos.

IV.2.- Población y participantes

En este apartado se presenta la población y los participantes que han formado parte del estudio. Para su correcta explicación y descripción se ha dividido en dos apartados siguiendo la coherencia de las fases de la investigación: cuantitativa y cualitativa.

IV.2.1.- Población y participantes en la fase cuantitativa

En la parte cuantitativa de la investigación, la población de estudio coincidió con la muestra seleccionada. No existió una elección de participantes en base a criterios determinados como pudieran ser geográficos o poblacionales, ya que se seleccionó la muestra total existente en la Comunidad de CyL hasta el curso 2013-2014.

Como población de estudio, se consideró el conjunto de centros públicos de secundaria dentro de la Comunidad de CyL con sección bilingüe en inglés y en cuyo programa la EF fuera una de las materias incluidas (26 centros). Por otro lado, el conjunto de profesores que impartían EF en inglés dentro de los centros con las características mencionadas (26 profesores).

La selección de los participantes, con las características concretas especificadas, fue obtenida a través de los datos facilitados tanto en la Resolución de 15 de mayo de 2012, de la Dirección General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación, por la que se convoca concurso de méritos para la provisión en comisión de servicios, durante el curso 2012/2013, de puestos en las secciones bilingüe y lingüísticas de determinados centros docentes públicos de enseñanzas no universitarias de la Consejería de Educación, como en la Orden EDU/400/2012, de 31 de mayo, por la que se establece de oficio la

puesta en funcionamiento de secciones bilingüe en centros públicos y se autoriza la creación de secciones bilingüe en centros privados concertados para el curso 2012/2013, dentro de la cual se recogía la relación de los nuevos centros públicos que se incluían como secciones bilingüe en el curso escolar 2012-2013.

Dado que ninguno de los dos documentos públicos especificaba las materias que se encontraban inmersas dentro del programa, se obtuvo la información que restaba a través de la Consejería de Educación, previa solicitud por escrito a la atención del Director General de Política Educativa Escolar.

Posteriormente, se contactó con cada uno de los centros y se conversó de forma telefónica tanto con el coordinador del PB como con el docente de EF en inglés. Se les hizo llegar por vía telemática un cuestionario con características diferentes a cada uno de ellos. Se obtuvieron un total de 52 cuestionarios (26 coordinadores y 26 docentes de EF) en los que se abordaron aspectos vinculados a la temática y que permitieron contrastar la información recabada. El número de participantes de la investigación no es muy numeroso, pero sí representativo del objeto de estudio por la gran cantidad de información que aporta.

Los coordinadores de cada uno de los centros aportaron información relevante en relación al funcionamiento del programa y la vinculación del mismo con sus integrantes, mientras que los docentes de EF en inglés aportaron su percepción en la utilización de la metodología empleada, su forma de entenderla, su contribución al inglés, el cumplimiento y modificación de la programación y, en definitiva, la percepción de sus planteamientos.

La información obtenida es rica, variada y aplicable, ya que contrasta el cómo se implanta (nivel superior) con la percepción del trabajo real (nivel de aula).

En la tabla 15 pueden observarse los centros participantes en la investigación, así como las características que presentan los mismos en función de determinadas variables como la localidad, vinculación con centros de Educación Primaria, curso escolar en el que al centro se le concedió la sección bilingüe en inglés, materias no lingüísticas incluidas en el PB además de la EF, situación laboral del docente, experiencia en la materia y experiencia en ésta impartida en inglés.

Tabla 15. Centros utilizados como muestra en la investigación

Nº	Centro	Localidad y Provincia	Vinculación con PB de EPO	Curso escolar en el que el PB se integró en el centro	Materias implicadas en el PB (además de EF)	Situación laboral del docente de EF en inglés	Experiencia docente en la materia de EF	Experiencia docente en EF en inglés
1	IES Eulogio Florentino Sanz	Arévalo (Ávila)	No	2006-2007	Tecnología, Música, Canto coral	Interino	10	1-2
2	IES Vela Zanetti	Aranda de Duero (Burgos)	No	2010-2011	Tecnología, Sociales, Música	Interino	3	3-4
3	IES Fray Pedro de Urbina	Miranda de Ebro (Burgos)	Sí	2006-2007	Sociales y Naturales	Interino	7	1-2
4	IES Claudio Sánchez Albornoz	León	Sí	2007-2008	Naturales, Biología y Física y Química	Interino	10	3-4
5	IES Ordoño II	León	No	2011-2012	Sociales	Propietario definitivo	19	5-6
6	IES Lancia	León	Sí	2010-2011	Plástica y Música	Propietario provisional (en expectativa)	12	1-2
7	IES Legio VII	León	Sí	2012-2013	Matemáticas, Música y Sociales	Interino	10	3-4
8	IES Álvaro de Mendaña	Ponferrada (León)	No	2008-2009	Música, Plástica y Sociales	Interino	5	1-2
9	IESO Puente de Domingo Flórez	Puente de Domingo Flórez (León)	No	2010-2011	Sociales	Interino	5	1-2
10	IES Valles del Luna	Santa María del Páramo (León)	Sí	2008-2009	Tecnología, Naturales, Biología, Teatro e Informática	Interino	5	3-4
11	IES Señorío de Guardo	Guardo (Palencia)	No	2006-2007	Tecnología, Sociales y Plástica	Interino	5	1-2
12	IES Torrente Ballester	Santa Marta (Salamanca)	No	2006-2007	Plástica, Tecnología, Música y Ética	Propietario definitivo	10	3-4
13	IES Tomás Bretón	Villamayor de la Armuña (Salamanca)	Sí	2011-2012	Plástica, Música, Sociales e Informática	Interino	6	3-4
14	IES Marques de Lozoya	Cuéllar (Segovia)	Sí	2009-2010	Naturales, Sociales, Música y Biología y Geología	Propietario definitivo	15	3-4
15	IES María Zambrano	El Espinar (Segovia)	Sí	2012-2013	Música y Tecnología	Propietario definitivo	15	1-2
16	IES Santa Catalina	Burgo de Osma (Soria)	Sí	2007-2008	Matemáticas, Tecnología, Sociales y Biología	Interino	3	3-4
17	IES San Leonardo	San Leonardo	Sí	2008-2009	Música,	Interino	3	1-2

		(Soria)			Tecnología y Ética			
18	IES Las Salinas	Laguna de Duero (Vallado- lid)	No	2011-2012	Tecnología, Plástica, Sociales y Matemáti- cas.	Propietario definitivo	3	3-4
19	IES Ribera del Cega	Mojados (Valladolid)	Sí	2011-2012	Sociales y Naturales	Propietario definitivo	20	3-4
20	IES Pío del Río Hortega	Portillo (Valla- dolid)	Sí	2006-2007	Matemáti- cas, Plástica, Tecnología, Sociales y Ética	Interino	3	3-4
21	IES Delicias	Valladolid	No	2011-2012	Plástica, Sociales, Matemáticas y Biología	Propietario definitivo	23	1-2
22	IES Ribera de Castilla	Valladolid	No	2011-2012	Sociales y Naturales	Propietario definitivo	35	1-2
23	IES Los Sauces	Benavente (Zamora)	Sí	2007-2008	Sociales, Música y Ética	Propietario provisional (en expectati- va)	19	1-2
24	IES Cardenal Pardo de Tavera	Toro (Zamora)	No	2010-2011	Matemáti- cas, Música y Física y Química	Interino	5	1-2
25	IES Ramón Olleros	Béjar (Salaman- ca)	Sí	2012-2013	Ciencias Naturales	Interino	8	1-2
26	IES Ramón y Cajal	Valladolid	Sí	2013-2014	Ciencias Naturales	Propietario definitivo	8	1-2

De lo recogido en la tabla, se desprenden algunos datos interesantes. Se observa que todas las provincias de CyL tienen, al menos, una sección bilingüe en inglés donde la EF sea impartida en este idioma. Por otro lado, la mayoría de los centros (15 de los 26) reciben alumnos de etapas inferiores donde han cursado inglés dentro de una sección bilingüe, lo que permite cierta continuidad para el desarrollo del programa en la etapa de educación secundaria. En cuanto a la integración en el PB se puede observar que los centros lo han hecho de forma paulatina desde el curso 2006-2007 hasta el curso 2013-2014, siendo el año escolar 2011-2012 el momento en el que más centros se incorporaron al programa. En cuanto a las materias que se unen a la EF para ser impartidas en inglés, encontramos disparidad entre los centros: Tecnología, Música, Canto Coral, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Biología y Geología, Física y Química, Educación Plástica, Matemáticas, Teatro, Informática y Ética. Por otro lado, y en cuanto al tiempo de dedicación profesional por parte de los docentes (en su mayoría interinos), llama la atención que en el ámbito de la EF la experiencia referente a la impartición de la EF en inglés no es muy elevada.

IV.2.2.- Participantes en la fase cualitativa

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

El centro respondió a varios criterios para su elección definitiva. En primer lugar, la accesibilidad para el investigador. En segundo lugar, la antigüedad del centro como sección bilingüe concedida en el año 2007-2008. Esto constituía un aspecto importante, pues el centro contaba con una gran trayectoria. Además, desde el momento en que le fue concedida la sección, la EF había formado parte del programa hasta el momento de efectuar el estudio de caso (curso escolar 2013-2014), aspecto que podía ofrecer datos relevantes en el análisis por la estabilidad en la elección de la materia. Finalmente, otro de los criterios fue el nivel elevado de implantación del bilingüismo de acuerdo con los datos obtenidos en la variable de escala generada. El nivel de implantación se midió en base a la relación con otras etapas educativas (a este centro asistían alumnos que habían cursado dentro de una sección bilingüe en inglés en la etapa Primaria), el nivel destacable de seguimiento y evaluación del PB así como el tratamiento del bilingüismo en documentos oficiales del centro (PEC, PGA, PD).

El centro educativo seleccionado tenía un tamaño medio y estaba ubicado en una zona rural de provincia. Éste ofertaba varias líneas educativas de enseñanza: enseñanza obligatoria, post-obligatoria de Bachillerato que lleva a estudios superiores y post-obligatoria de formación profesional de grado medio y de grado superior.

La distribución de las líneas en cada uno de los cursos en la etapa de ESO se estructuraba en relación a la situación de sección bilingüe que caracterizaba al centro. Las líneas "A" de cada uno de los cursos, correspondían a los grupos de alumnos que se encontraban inmersos dentro del PB y las líneas "B" y "C" a grupos de alumnos que no se encontraban dentro del programa. En la tabla 16 puede visualizarse la distribución de cursos en relación con el tipo de grupo (bilingüe o no bilingüe), el número de alumnos y la relación de materias no lingüísticas involucradas en el PB de acuerdo con el curso correspondiente.

Tabla 16. Distribución de cursos de ESO en el centro educativo seleccionado

Curso	Línea	Tipo de grupo	Número de alumnos	Materias no lingüísticas que se imparten en inglés
1º ESO	A	Bilingüe	24	EF y Tecnología
1º ESO	B	No bilingüe	26	-
2º ESO	A	Bilingüe	24	EF y Matemáticas
2º ESO	B	No bilingüe	21	-
2º ESO	C	No bilingüe	20	-
3º ESO	A	Bilingüe	14	Tecnología y Biología
3º ESO	B	No bilingüe	26	-
4º ESO	A	Bilingüe	14	EF y Biología
4º ESO	B	No bilingüe	16	-
4º ESO	C	No bilingüe	23	-

Considerando las enseñanzas educativas que en el centro se impartían, éste contaba con un total de 500 alumnos aproximadamente y con una plantilla de 60 docentes. De esos docentes, dos de ellos formaban parte del departamento de EF, y uno de ellos era el responsable de impartir la materia en inglés a los grupos bilingües de la etapa de ESO. Este último fue quien formó parte del estudio de caso en la fase cualitativa de la investigación como se ha comentado anteriormente.

La elección de este docente respondió a una serie de criterios que definieron su elección definitiva.

En primer lugar, tenía una experiencia en la materia de EF de tres cursos escolares, los cuales habían sido impartidos en una sección bilingüe en inglés. Además, era el segundo año que impartía EF en inglés en el mismo centro objeto de estudio, lo que favorecía el conocimiento sobre el funcionamiento del centro y del PB, el alumnado y el equipo docente. Tenía reconocida la acreditación lingüística por la Junta de CyL y la titulación de inglés que poseía era el B2 expedido por la Escuela Oficial de Idiomas. Además, había asistido a numerosos cursos de formación y actualización tanto del idioma como de metodología CLIL e incluso había publicado material científico a este respecto. Del mismo modo, la utilización del docente de metodología CLIL de acuerdo con los datos aportados en el cuestionario fue otro aspecto definitorio para su elección como participante de la investigación. Finalmente, también fue determinante en la elección el hecho de que el docente impartiera la materia tanto a grupos bilingües como a no bilingües en cada uno de los cursos de la etapa. Este aspecto permitiría establecer la comparativa entre ambos, comprobando en qué medida afectaba el hecho de que la EF se impartiera en inglés o en castellano.

En cuanto a los grupos y como se puede observar en la tabla precedente (tabla 16), la EF formaba parte del PB en tres cursos: 1º ESO, 2º ESO y 4º ESO. Es por ello que los grupos de 3º ESO fueron descartados para la investigación. Por su parte, los correspondientes a 2º ESO también fueron descartados, puesto que los grupos no bilingües eran impartidos por el otro docente del departamento de EF.

La elección de los grupos de 1º y 4º ESO para la investigación acabó por determinarse porque el docente era el responsable de impartir EF tanto a los grupos bilingües (1º ESO A bilingüe y 4º ESO A bilingüe) como a los grupos no bilingües (1º ESO B no bilingüe y 4º ESO B no bilingüe). Además, estos grupos constituían el inicio y término de la etapa educativa, lo que permitiría establecer comparativas a nivel de consolidación de aprendizaje de contenidos de EF, destrezas comunicativas en inglés y contraste de metodología empleada.

A continuación, se señalan las características generales de partida de cada uno de los grupos de alumnos que formaron parte del estudio de caso.

El grupo de 1º ESO A bilingüe estaba constituido por 24 alumnos. Todos ellos provenían del centro de Primaria colindante donde también estaba instaurada la sección bilingüe en inglés. Las áreas que cursaron en inglés en Primaria fueron Conocimiento del Medio (*Sciences*) y Educación Plástica (*Arts*). Durante la etapa Primaria no se había cursado Educación Física en inglés. Los tutores de 6º enviaron al centro un informe con las características generales de los alumnos y su rendimiento académico en Primaria. Casi todos los alumnos presentaban buenos resultados (en inglés y en las áreas impartidas en inglés) y se les aconsejaba su continuidad en el PB. Sin embargo, el equipo docente de Primaria consideraba que tres de esos alumnos no debían continuar en el PB del instituto, pues tenían claras dificultades académicas en casi todas las áreas. Si bien, el profesorado solo podía aconsejar, ya que el hecho de continuar en el programa constituía una decisión voluntaria por parte de las familias. En este caso, las familias decidieron la continuidad de los niños en la sección bilingüe en inglés.

Por su parte, el grupo de 1º ESO B no bilingüe estaba constituido por 26 alumnos. De la totalidad de los alumnos dos de ellos habían repetido curso y los otros 23 provenían del centro de Primaria de la localidad. De los 23, 20 habían cursado la sección bilingüe en inglés, ya que en esta etapa no se produce diferenciación entre grupo bilingüe y no bilingüe. Los tres alumnos que no habían estado dentro de la sección bilingüe eran considerados alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. El rendimiento académico de la mayoría de ellos no era bueno, especialmente en inglés, por eso siguieron el consejo del equipo docente de Primaria de no continuar en el PB. No obstante, ocho de ellos fueron propuestos para continuar en el PB por sus buenos resultados,

sin embargo, decidieron seguir la vía de enseñanza ordinaria. Existía una clara heterogeneidad de partida en este grupo.

El grupo de 4º ESO bilingüe estaba formado por 14 alumnos. En el momento de llevar a cabo el estudio de caso (curso 2013-2014) se había incorporado al grupo un nuevo alumno ya que el curso anterior había sido propuesto por el equipo bilingüe del centro por sus buenos resultados en la materia de inglés, y él había accedido. La experiencia del resto de alumnos dentro de una sección bilingüe en inglés comenzó en 1º ESO cuando se iniciaron en el instituto pues aunque todos ellos procedían del colegio de Primaria de la localidad, éste todavía no se encontraba dentro de la sección bilingüe cuando ellos cursaron esa etapa. El grupo contaba con alumnos de buen nivel académico en general y de inglés particularmente. De ellos, cuatro alumnos eran considerados brillantes en el ámbito académico. Tan solo una alumna presentaba peores resultados en las materias pero iba pasando de curso sin suspender ninguna asignatura. El nivel de relación en el grupo partía de ser bastante bueno. Alumnos de buen comportamiento en general, educados y con predisposición positiva hacia el trabajo y el esfuerzo.

Finalmente, el grupo de 4º ESO B no bilingüe estaba formado por 16 alumnos. De estos, tres de ellos habían repetido algún curso. Uno había presentado absentismo escolar en cursos anteriores. Otro había sido expulsado de un centro y el otro presentaba problemas de comportamiento en cursos pasados. De los otros trece, ocho tenían un buen rendimiento académico y cinco presentaban bastantes dificultades. El grupo partía de una clara diferencia de intereses y motivaciones. El comportamiento de algunos de ellos podía dificultar la relación entre ellos y/o con el profesor.

IV.3.- Instrumentos de recogida de información

A continuación se describen los instrumentos que se han utilizado para la recogida de información. Puesto que la investigación abarca una fase cuantitativa y una fase cualitativa, los instrumentos de recogida de datos se han estructurado en función de la metodología mixta empleada.

IV.3.1.- Instrumentos cuantitativos

Se utilizan dos cuestionarios. El primero de ellos fue dirigido a los coordinadores del PB y fundamentalmente evalúa la implantación y el seguimiento del PB que tenía el centro (Anexo 4). El segundo, que fue cumplimentado por los profesores que impartían la EF en inglés, se estructura a partir del análisis de su perfil formativo a nivel lingüístico y metodológico, su percepción sobre la inclusión de la materia de EF en un PB y su percepción sobre los aspectos metodológicos aplicados (Anexo 5).

El contenido de ambos cuestionarios fue validado por varios expertos. Una vez elaborados los ítems que integraban cada uno de los cuestionarios se procedió a escoger cinco expertos en el ámbito de la educación bilingüe y de la didáctica de la EF.

Para la validación, se les envió los cuestionarios junto con un formulario (anexo 6) en el que se solicitó que indicaran la idoneidad del ítem presentado (si era comprensible y estaba bien expresado), así como su pertinencia (adecuación al objetivo de la investigación) e importancia para alcanzar los objetivos de la investigación. Cada ítem era valorado del 1 al 5, siendo 1 “no adecuado”, 2 “poco adecuado”, 3 “aceptablemente adecuado”, 4 “bastante adecuado” y 5 “totalmente adecuado”. Asimismo, cada aspecto recogía otros dos apartados, uno para que el experto diera las razones que le habían llevado a dar esa valoración y otro para que propusiese las mejoras que podrían considerarse. Dichas explicaciones abiertas fueron realmente enriquecedoras para la modificación y mejora de los dos instrumentos.

Se estableció un proceso de feedback y retroalimentación, envío y envío, que produjo ciertas modificaciones hasta la elaboración definitiva de los instrumentos. Este proceso fue continuo hasta alcanzar el consenso y depurar cada una de las cuestiones a realizar teniendo en cuenta los objetivos del estudio.

Por otro lado, se realizó el análisis cuantitativo para confirmar su utilidad, complementado de este modo el aporte de comprensión y pertinencia realizado por los expertos. Para ello, se buscaron criterios de calidad llevando a cabo un análisis correlacional. Una vez redactados los ítems de cada una de las dimensiones se comprobó si discriminaban adecuadamente, efectuando un análisis de la correlación del ítem-total con todos los demás (Morales et al., 2003). Se obtuvieron correlaciones en todos los ítems, oscilando entre .314 y .632. En los dos cuestionarios el intervalo de confianza de todos los ítems obtenido fue del 95% de las correlaciones.

Además, se realizó un análisis de fiabilidad en cada uno de los cuestionarios a través del coeficiente alfa de Cronbach. En el primero se obtuvo un resultado

de .912 en los 24 ítems analizados, lo que nos indica que existe una coherencia interna muy elevada entre la covariación de cada una de las variables, ya que valores superiores a .71 se consideran aceptables (Corbetta, 2007). Analizando cada uno de los ítems, observamos cómo aún eliminando alguno de ellos, la fiabilidad no baja de .892.

En relación al segundo cuestionario y en base a los 32 ítems analizados, el coeficiente de Cronbach es algo más bajo que el primero, pero aun así se mantiene en un nivel bastante aceptable, .887. Si revisamos cada uno de los ítems, observamos que si elimináramos del cuestionario el ítem “qué porcentaje de inglés se utiliza en el aula” la fiabilidad bajaría hasta el .765, lo que otorga una alta importancia a este ítem.

En cada uno de los cuestionarios se realizó un Análisis Factorial de Componentes Principales, con el fin de evaluar la bondad del ajuste de los datos. Además, esto permitió la estructuración y clasificación de los cuestionarios en factores, lo que otorga una mayor agrupación de los ítems por ejes temáticos y un tratamiento más específico de las técnicas de análisis empleadas. En los dos cuestionarios se obtuvieron valores adecuados tanto para el índice KMO (.812 y .803 respectivamente) como para el test de esfericidad de Barlett ($p > .00$). Los índices obtenidos en la matriz de covarianzas presentaron ajustes satisfactorios para el índice RMSEA (*Root Mean Square Error Aproximation*) (.069 y .073 respectivamente). En este índice los valores inferiores a .05 indican un buen ajuste, y valores de hasta .08 representan errores razonables de aproximación. En el CFI (*Comparative Fit Index*) se alcanzaron valores de .92 en el cuestionario cumplimentado por los coordinadores y .89 en el de los docentes. Para el GFI (*Goodness of Fit Index*), se alcanzaron unos valores de .87 y .86. En ambos casos los valores obtenidos son indicativos de un buen ajuste (Herrero, 2010).

Habiendo realizado el análisis factorial de cada uno de los cuestionarios, se obtuvo un total de siete factores, tres para el cuestionario dirigido a los coordinadores del PB y cuatro para el cuestionario de los profesores de EF en inglés. En ambos casos el autovalor inicial de cada uno de los factores extraídos explicaba un 100% de la varianza.

Este análisis, junto a la revisión realizada por el grupo de expertos, permitió estructurar los cuestionarios y otorgar una nomenclatura a cada uno de los factores de análisis:

Cuestionario dirigido a coordinadores del PB, se divide en tres partes atendiendo a los factores obtenidos:

A. *Datos generales.*

B. Información general sobre el PB del centro.

C. Organización del equipo bilingüe.

Cuestionario dirigido a los docentes de EF en inglés, se divide en cuatro partes atendiendo a los factores obtenidos:

A. Datos generales.

B. Perfil del profesor de EF en inglés.

C. Inclusión de la EF dentro del PB.

D. Caracterización de la materia de EF bilingüe desde los aspectos metodológicos empleados.

A continuación, se explica de forma más detallada los dos instrumentos cuantitativos utilizados.

IV.3.1.1.- Cuestionario para la caracterización del funcionamiento del PB en el centro (Coordinador del PB)

Este cuestionario consta de 24 ítems que recogen información general sobre el funcionamiento e implantación del PB del centro. Éste se estructura en tres apartados como se puede ver en el anexo 4.

A. Datos generales

El cuestionario comienza con una serie de ítems en relación a la labor del coordinador del programa en el centro, por ejemplo, la materia que imparte.

B. Información general sobre el PB del centro

Posteriormente se plantean una serie de ítems relacionados con la información del centro en relación al PB; momento de implantación de la sección bilingüe en el centro, adscripción con centros de Educación Primaria, materias que se imparten en inglés en cada uno de los cursos. Asimismo, se cuestiona acerca de la presencia del programa en los documentos oficiales: proyecto educativo de centro (PEC), programación general anual (PGA), memorias anuales y/o programaciones didácticas (PD) de cada uno de los departamentos. Del mismo modo, se plantean ítems en relación al seguimiento y evaluación del programa.

C. Organización del equipo bilingüe

Otra variable sobre la que se agrupan determinados aspectos que se abordan en el cuestionario es la propia organización del equipo bilingüe. En este apartado se analiza la manera de coordinación existente, las medidas que se llevan a cabo así como el grado y forma de implicación de las familias y los alumnos en el PB.

Toda esta información permite caracterizar cada uno de los centros participantes del estudio en relación a la sección bilingüe.

Este cuestionario está diseñado para ser cumplimentado mediante la aplicación “google docs” y debe ser contestado por el coordinador del PB, o en su defecto, por el profesor responsable de EF en inglés o por algún miembro del equipo directivo que pueda proporcionar la información requerida. El tiempo estimado para responder este cuestionario es de 10 minutos.

IV.3.1.2.- Cuestionario para la caracterización de los aspectos metodológicos (profesor de EF de la sección bilingüe en Inglés)

Este cuestionario tiene como propósito obtener información precisa sobre los profesores que dirigen la materia de EF en inglés en CyL, fundamentalmente en cuanto a los aspectos metodológicos y su percepción sobre la utilización de la metodología CLIL. Los contenidos definidos en este cuestionario se fundamentan en la revisión conceptual sobre metodología bilingüe realizada en la presente tesis.

La versión final del cuestionario consta de 32 ítems, los cuales están organizados en cuatro apartados:

A. Datos generales

Este apartado recoge información acerca del género, nombre del centro y localidad y provincia donde se ubica el centro.

B. Perfil del profesor de EF en inglés

Este apartado se encuentra a su vez dividido en tres secciones. En la primera sección se pregunta sobre la experiencia como profesor y su vinculación laboral. En la segunda sección se requiere información relacionada con la formación a nivel lingüístico. Para ello, se establecen preguntas de una única opción entre el rango de respuestas. En la tercera sección se indaga sobre la formación permanente y la percepción sobre su importancia. En esta última sección se establece una escala

de valoración. El rango se encuentra categorizado en “Nada”, “Algo”, “Bastante” y “Mucho”.

C. *Inclusión de la materia de EF dentro del PB*

Por un lado, se califican aspectos en relación a la percepción del docente acerca de la inclusión de la materia de EF dentro del PB. Por otro lado, se indaga sobre la opinión del profesorado sobre lo que la EF bilingüe aporta al aprendizaje del inglés. Finalmente, se recoge información sobre la percepción del profesorado en relación a los inconvenientes que la materia puede tener por ser impartida en inglés. Se establece una escala de valoración, cuyo rango de respuesta se encuentra categorizado en “Nada”, “Algo”, “Bastante” y “Mucho”.

D. *Caracterización de la materia de EF bilingüe desde los aspectos metodológicos empleados*

Esta sección se divide en varios apartados. Por un lado, se pregunta si la situación bilingüe ha afectado en la elaboración de la programación didáctica y sus respectivos elementos curriculares. Además, se indaga sobre aspectos de metodología concernientes al porcentaje de empleo del inglés durante las clases de EF, la utilización de las destrezas, así como las estrategias de enseñanza seleccionadas.

Por otro lado, se pregunta sobre el sistema de evaluación y los instrumentos de evaluación y/o calificación empleados.

Asimismo, se indaga sobre la presencia, función e integración del auxiliar de conversación durante las clases de EF bilingüe.

Los docentes encuestados deben asignar una valoración a cada uno de los ítems que conforman cada apartado y cuyo rango de valoración se encuentra categorizado en “Nada”, “Algo”, “Bastante” y “Mucho”.

Este cuestionario está diseñado para ser realizado mediante aplicación sobre la red y el tiempo estimado para responderlo es de 15 minutos.

IV.3.2.- Instrumentos cualitativos

Los instrumentos vinculados a la fase cualitativa de la presente investigación fueron tres: entrevista inicial al profesor, diario de registro de clases y grupos de discusión. Éstos se encontraban enmarcados bajo la estructura de análisis del estudio de caso único.

Los tres instrumentos guardaron una estrecha relación con los empleados en la parte cuantitativa del estudio ya que, a partir de los cuestionarios, se analizó la percepción del docente y, a través de los instrumentos cualitativos, se demostró y materializó dicha percepción a lo largo de un curso escolar.

Cada instrumento atendía a un momento concreto en el proceso de investigación cualitativa; la entrevista al momento inicial, el diario de registro al procesual y el grupo de discusión al final.

Al comienzo de curso, se realizó una entrevista al docente acerca de la percepción que tenía sobre el desarrollo de la EF bilingüe, en concreto, sobre la aplicación de la metodología CLIL. Durante el curso escolar 2013-2014 se analizaron dos clases de EF semanales de manera alterna a través de un diario de registro. En una semana se observaban las de 1ºA (castellano) y 1ºB (inglés), y en la siguiente las de 4ºA (castellano) y 4ºB (inglés). Al finalizar el curso se llevó a cabo un grupo de discusión con cada uno de los cursos, donde se registró la percepción que tenían los alumnos sobre la metodología empleada y el aprendizaje generado.

Para todo ello se delimitaron categorías y subcategorías paralelas a las hipótesis planteadas y a las variables de estudio. Las categorías analizadas fueron comunes en los tres instrumentos, lo que favoreció la interrelación de aquello que se quería medir, la profundización en el enfoque de estudio y la comprensión de los resultados (Xu y Storr, 2012). Además, dentro de cada categoría se delimitaron subcategorías con el fin de especificar al máximo la información obtenida. Por ejemplo, una de las categorías delimitadas fue *“Aspectos relativos a la adquisición del idioma”*. Ésta se concretó en varias subcategorías, por ejemplo, *“Desarrollo de destrezas lingüísticas desde la EF”*. La especificación y explicación detallada de las categorías y subcategorías se encuentra en el apartado IV.5.3.1.

Bajo la principal premisa de analizar la influencia que tenía el desarrollo de la EF bilingüe en la etapa de secundaria, se llevó a cabo la complementariedad entre los tres instrumentos empleados. En todos ellos se abordaron aspectos relacionados con la metodología utilizada y su repercusión en la implicación del alumnado hacia las tareas y su consecuente aprendizaje. Esta coherencia entre los instrumentos permitió una mayor consonancia y linealidad en el análisis práctico del aula, contrastando datos en diferentes momentos del proceso de intervención (Meriem, 2011).

Además, se atendió a parámetros de veracidad, rigurosidad y científicidad, ya que se reprodujeron extractos de texto específicos que expresaban y se adecuaban a las variables dependientes analizadas.

Constituir y articular los procedimientos de análisis óptimos dentro una metodología de carácter cualitativo ha de ser uno de los pilares fundamentales a tener en cuenta, canalizando la información que verdaderamente sea útil y de respuesta a los objetivos planteados (Neal, Neal, VanDyke, y Kornbluh, 2015).

Como establecen Ryan, Gandha, Culbertson y Carlson (2014), los instrumentos de recogida de información en una investigación han de ser lo suficientemente fiables como para recoger con veracidad todo aquello que acontece en el trabajo de campo. Por eso, aunque los procesos metodológicos más cualitativos no tengan un respaldo estadístico, no son menos válidos, ya que pueden perfectamente aportar relevancia en la información y reproducir fielmente los sucesos acontecidos en el contexto educativo (Rosas y Kane, 2012).

A continuación, se explican de forma pormenorizada cada uno de los instrumentos cualitativos que forman parte del estudio de caso único.

IV.3.2.1.- Entrevista

La entrevista es uno de los instrumentos más comunes y utilizados en marcos de investigación de carácter cualitativo en el ámbito educativo (López-Estrada y Deslauriers 2011). En el presente estudio se llevó a cabo una de tipo semiabierto, partiendo de un guion inicial elaborado por el investigador en el que se abordaron cuestiones vinculadas a cada una de las categorías de análisis utilizadas.

Se pretendió convertir la entrevista en una conversación, con el fin de que el docente expresase y reflejase su forma de pensar acerca de la metodología empleada en sus clases de EF (Saldaña, 2009). La grabación en audio de toda la entrevista, previo consentimiento, facilitó la recogida de datos.

Esta entrevista se realizó al comienzo del curso 2013-2014. Durante la misma, se preguntó sobre todo aquello que tenía relevancia en el aula y que era objeto de análisis posterior a lo largo del curso. El principal propósito era conocer cuál era la percepción inicial del profesor sobre el aprendizaje generado, la motivación y la implicación hacia las tareas por parte del alumno por el hecho de impartir la EF en inglés. Además, se indagó en el desarrollo de la propia materia bilingüe, incidiendo en la importancia que para él tenía el rol metodológico en la adquisición tanto de la comunicación lingüística como de los contenidos de la materia.

Se elaboraron un total de 9 preguntas que se organizaron de acuerdo con las categorías previamente establecidas, como puede verse en el anexo 7. Se partió de preguntas iniciales generales, pero a lo largo de la entrevista surgie-

ron más preguntas ya que el investigador buscaba encontrar una respuesta lo más completa posible para así profundizar en la temática abordada. A continuación se incluyen las preguntas de la entrevista.

1. *¿Por qué crees que la EF es una de las materias elegidas para ser incluida dentro del PB?*
2. *¿Crees que la EF puede aportar algo al aprendizaje del inglés? Como docente, ¿De qué manera contribuyes?*
3. *¿Crees que la metodología es un aspecto relevante? ¿Aplicas metodología CLIL en tus clases? Si es así ¿de qué manera?*
4. *En cuanto al AC ¿cuál es su función durante tus clases? ¿Qué aspectos valoras como positivos de su participación?*
5. *¿Qué tipo de contenidos impartes en 1º y 4º ESO? ¿Difieren los contenidos abordados entre los grupos de castellano y los grupos de inglés?*
6. *¿Consideras importante el trabajo interdisciplinar con otras materias? ¿Lo haces? En caso afirmativo ¿de qué manera?*
7. *¿Cómo evalúas y calificas el aprendizaje de contenidos? ¿y el idioma? ¿difiere la forma de evaluación y calificación con el grupo de castellano?*
8. *¿Crees que el hecho de que la EF se imparta en inglés hace que los alumnos se impliquen más hacia el aprendizaje? ¿Su relación interpersonal es mejor?*
9. *¿Crees que el nivel de dificultad para superar la materia aumenta por el hecho de ser impartida en inglés?*

En el anexo 7, puede verse la transcripción de la entrevista llevada a cabo con el profesor.

Tener esta información de antemano favoreció comprender el desarrollo de cada una de las sesiones que se llevaron a cabo a lo largo del curso. Esto sirvió para contrastar en qué medida se cumplía en las clases lo que se dijo en la entrevista. Como indica Michie (2013), obtener una valoración profunda y real previa de los agentes que van a intervenir directamente en el trabajo de campo, permite asentar los principios de actuación y de reflexión sobre los que se incidirá posteriormente.

IV.3.2.2.- Diario de registro

El diario de registro de sesiones es el instrumento que más peso tuvo dentro de la fase cualitativa del estudio, ya que fue aplicado a lo largo de todo el curso escolar 2013-2014. En éste se registraron las clases de EF de los grupos seleccionados. En una semana se analizaron las clases de los grupos bilingüe y no bilingüe de 1º ESO y, en la siguiente, las de los grupos bilingüe y no bilingüe de 4º ESO. Este proceso se repitió durante todas las semanas que duró el año académico. A final de curso se recolectaron un total de 120 registros aproximadamente (30 por curso).

El diario de registro, como instrumento de recogida de información estructurado bajo una técnica de observación sistemática, supone una de las herramientas con más potencial a la hora de reflejar fielmente el objeto de estudio (Bieri, Berweger, Keck- Frei y Kappler, 2014; McKenzie y Van Der Mars, 2015). Por ello, resulta fundamental que se definan aquellas variables que se van a medir a largo plazo, adecuadas a las categorías de extracción y a las hipótesis de la fase cualitativa del estudio.

Se trata de una forma de analizar el día a día de manera real, ya que estudios de este tipo reflejan el modo de actuar del docente, algo que la respuesta a un cuestionario no puede garantizar (Bieri, Berweger, Keck- Frei y Kappler, 2014).

Se empleó una observación sistemática no participante. El diario no solo consistió en una recapitulación de datos, sino en la reflexión profunda sobre los diferentes cambios que fueron aconteciendo durante el curso (Bieri et al., 2014). De este modo, a lo largo de la observación se fue especificando cuál era el progreso de cada uno de los grupos, dónde se encontraban las dificultades y cómo el alumnado se iba adaptando a la metodología.

De la misma forma que en la entrevista se tuvieron en cuenta las categorías y subcategorías de análisis, en el diario de registro se crearon unas fichas de registro que facilitaron la recogida de información.

En cada ficha era preciso cumplimentar, por un lado, datos generales (*curso, fecha, trimestre, nombre de la UD que se estaba tratando, número de la sesión de la UD y actividades*) y, por otro lado, aspectos de interés sobre lo que era preciso reflexionar (*uso del inglés, aspectos metodológicos y contenidos desarrollados, implicación del alumno y reflexión final*).

La ficha de registro para cada día fue la misma para los cuatro cursos. Si bien para los grupos no bilingües (1º ESO no bilingüe y 4º ESO no bilingüe) se omitió el apartado de “uso del inglés”.

En el anexo 8 se incluye un ejemplo de diario de registro del grupo de 4º ESO bilingüe.

IV.3.2.3.- Grupo de discusión

El grupo de discusión es una herramienta que favorece el diálogo entre los participantes de una investigación y el investigador de la misma, permitiendo el alcance de un enfoque más introspectivo que, a veces, no facilita la mera observación (Pérez-Sánchez y Víquez, 2010). Supone un instrumento idóneo para contrastar la información con otros instrumentos de registro empleados en la investigación.

En esta línea y tal y como establecen Hortigüela, Pérez-Pueyo y Abella (2015), valorar la percepción que tiene el estudiante sobre el proceso educativo en el que ha estado inmerso resulta un elemento trascendental en la reflexión sobre el cambio educativo. Además, supone una vía de evaluación fundamental, entendida ésta como una herramienta para analizar lo que se ha hecho y lo que se puede modificar en cursos posteriores.

En este caso se realizó al final del proceso, con el objetivo de obtener una valoración conjunta de los grupos una vez vivenciada la asignatura en su totalidad. Se generaron cuatro grupos de discusión; 1º A (bilingüe), 1º B (no bilingüe), 4º A (bilingüe) y 4º B (no bilingüe). Estos se llevaron a cabo durante una clase lectiva (50 minutos) del final de curso. Las preguntas realizadas fueron abiertas y se dejó a cada alumno que se expandiera y expresara libremente en cada una de sus respuestas. Todos los grupos de discusión fueron grabados en audio, lo que favoreció la selección y discriminación de información.

Se elaboraron un total de 6 cuestiones iniciales relacionadas con las categorías comunes a los tres instrumentos de recogida de datos. En los grupos no bilingües de 1º y 4º ESO se omitieron las preguntas en relación con el idioma y se incidió más sobre los aspectos de aprendizaje y motivación de la materia. A continuación, se muestran las preguntas realizadas.

1. *¿Creéis que la EF es una buena elección para incluirla en la sección bilingüe en comparación con otras asignaturas?*
2. *¿Qué ha aportado la EF en el aprendizaje del inglés?*
3. *¿Creéis que es útil la participación del AC en las clases de EF?*
4. *¿Qué habéis aprendido este curso en EF? ¿Cuáles son las actividades en las que más habéis aprendido?*
5. *Durante las clases de EF, habéis hecho tareas de carácter motoriz (correr, saltar, lanzar...) pero también habéis hecho otro tipo de tareas (trabajo en grupo, exposiciones orales, lecturas, reflexiones....) ¿Creéis que estas tareas, no siempre directa-*

mente asociadas a la EF, son importantes para vuestro aprendizaje? ¿Por qué?

6. *¿Creéis que el nivel de dificultad para superar la materia de EF aumenta por el hecho de ser impartida en inglés? ¿Cuáles son las mayores dificultades que habéis encontrado?*

A partir de la pregunta inicial fue necesario hacer muchas otras preguntas aclaratorias que generasen respuestas completas en los alumnos. Por lo general, en un principio y ante una pregunta abierta, los alumnos respondían poco o tenían la sensación de no haber aprendido nada. Cuando se profundizaba un poco más o la pregunta se hacía más concreta resultó más fácil que los alumnos se expresasen y mostrasen su percepción.

Los cuatro grupos ya estaban acostumbrados a la presencia de la investigadora a lo largo de todo el curso, por lo que ya se había generado la confianza suficiente como para responder a las preguntas de manera sincera y personal.

En el anexo 9, se incluye la transcripción del grupo de discusión llevado a cabo con el curso de 1º ESO bilingüe.

IV.3.3.- Codificación de instrumentos cualitativos

En este apartado se recoge la codificación de los instrumentos cualitativos para el estudio de caso. Esto permite la identificación de los extractos de texto presentados en el análisis de cada categoría.

En relación a la Entrevista:

- **EPEFB-** *Entrevista al profesor de EF bilingüe*

En referencia al Diario de Registro del profesor:

- **DR1B-** *Diario de registro de 1º ESO bilingüe*
- **DR1NB-** *Diario de registro de 1º ESO no bilingüe*
- **DR4B-** *Diario de registro de 4º ESO bilingüe*
- **DR4NB-** *Diario de registro de 4º ESO no bilingüe*

Con respecto al Grupo de discusión:

- **GD1B-** *Grupo de discusión 1º ESO bilingüe*
- **GD1NB-** *Grupo de discusión 1º ESO no bilingüe*
- **GD4B-** *Grupo de discusión 4º ESO bilingüe*

- **GD4NB-** Grupo de discusión 4º ESO no bilingüe

IV.4.- Fases de la investigación

Llegados a este punto y antes de pasar al tratamiento y análisis de resultados, se presenta el suceso de las fases por las que ha pasado la presente investigación. Esto puede visualizarse de manera esquemática en la tabla 17 y de forma redactada y más detallada inmediatamente a continuación de la tabla. Como puede observarse, la temporalización está organizada por cursos escolares ya que la condición laboral de la investigadora, y el desarrollo de la investigación así lo ha requerido.

Tabla 17. Fases de la Investigación y temporalización

TEMPORALIZACIÓN		FASES DE LA INVESTIGACIÓN
Curso escolar 2011-2012 (Septiembre-Junio)		Delimitación de la estructura de la investigación y fases temporales. Primera revisión bibliográfica.
Curso escolar 2012-2013 (Septiembre-Junio)	Octubre- Noviembre 2012	Planteamiento de objetivos generales y específicos de la Investigación.
	Octubre 2012	Selección de la muestra; solicitud de listado de centros con sección bilingüe en inglés en los que la EF estaba integrada, a la Consejería de Educación de la Junta de CyL.
	Octubre- Diciembre 2012	Elaboración y validación de instrumentos de recogida de datos. Planificación de proceso de distribución de cuestionarios.
	Enero 2013-Abril 2013	Distribución de los cuestionarios y recolección de datos.
	Enero 2013-Mayo 2013	Desarrollo del marco teórico.
Curso escolar 2013-2014 (Septiembre-Junio)	Octubre 2013	Nueva solicitud de listado de centros con sección bilingüe en inglés en los que la EF esté integrada, a la Consejería de Educación de la Junta CyL.

	Diciembre 2013	Distribución de los cuestionarios a los centros incorporados a la sección bilingüe en el curso 2013-2014.
	Octubre 2013-Junio 2014	Fase cualitativa del estudio de caso.
	Enero 2013-Marzo 2014	Análisis de datos (parte cuantitativa).
Julio-Agosto 2014		Primera estancia de investigación en la Universidad de Costa Rica.
Curso escolar 2014-2015 (Septiembre-Junio)	Septiembre-Diciembre 2014	Redacción de metodología.
		Análisis de datos (parte cualitativa).
	Enero-Abril 2015	Actualización de marco teórico.
		Discusión de los resultados.
	Mayo-Junio 2015	Conclusiones.
Julio-Agosto 2015		Segunda estancia de investigación en la Universidad de Costa Rica.
Curso escolar 2015-2016 (Septiembre-October)	Septiembre-October 2015	Revisión del conjunto de la investigación.
	October 2015	Depósito de la tesis doctoral.

Durante el curso escolar 2011-2012, se delimitó de forma general la estructura de investigación y se realizó una primera organización de las fases y plazos temporales que la misma debía cumplir determinando a su vez, cuál sería el procedimiento a llevar a cabo. Asimismo, se llevó a cabo un período de detallada y profunda revisión bibliográfica que permitió fundamentar las bases de lo que se pretendía investigar. Sin embargo, esta revisión bibliográfica ha ido ampliándose y actualizándose a lo largo de todo el proceso, no solo a través de la lectura de artículos, sino también a través de la asistencia a diversas charlas, jornadas y congresos, así como la publicación de diferente material científico.

Habiendo establecido el estado de la cuestión, se delimitaron los objetivos generales y específicos que pretendían conseguirse al término de la investiga-

ción. Además, se reestructuró y desarrolló el esquema del marco teórico, que ha sufrido diversas modificaciones a lo largo de este tiempo.

En Octubre de 2012, se redactó y envió un escrito a la Consejería de Educación de la Junta de CyL, con el fin de obtener el conjunto de centros públicos con sección bilingüe en inglés donde la EF fuera una de las materias implicadas en el proyecto bilingüe. La razón de elaboración de dicha solicitud vino justificada porque en ningún documento público se encontraba esta información, siendo ello relevante para la selección de la muestra. Se obtuvo una respuesta rápida, por lo que se pudo saber con exactitud tanto el listado de centros públicos con sección bilingüe en inglés, presentes hasta el momento en CyL (curso 2012-2013), como aquellos en los que la materia de EF se encontraba implicada.

Paralelamente, se elaboraron los instrumentos necesarios para la fase cuantitativa de la investigación; un cuestionario que sería destinado a los coordinadores del PB de cada uno de los centros y un cuestionario destinado a los docentes que impartían EF en inglés. La validación de los mismos se hizo a través de un grupo de expertos. Éste estuvo conformado por personas con gran influencia en el campo de la educación bilingüe que han publicado numerosos artículos a nivel nacional así como internacional. Gracias a su ayuda, se fueron añadiendo, incluyendo, eliminando y/o modificando ítems en función de los objetivos planteados en la investigación, lo que permitió lograr una mayor perfección de los instrumentos. También se obtuvieron los coeficientes de fiabilidad de cada uno de los instrumentos. Así, se estableció el marco definitivo que debían adquirir en función del posterior análisis estadístico.

Mientras se llevó a cabo la elaboración definitiva de los cuestionarios, se ideó la forma de distribuirlos. La opción elegida fue la aplicación “google docs”, pues se estimó que sería la vía más rápida y eficaz de recopilar la información.

El proceso de distribución de los cuestionarios comenzó en Enero de 2013, si bien éste se tornó tedioso pues, dado el pequeño tamaño de la muestra, era necesario que la totalidad de la muestra contestase a dichos cuestionarios. Se contactó con cada uno de los centros educativos vía telefónica y se habló personalmente con los implicados en la investigación, (coordinador del PB y docente de EF en inglés) antes de efectuar el envío del cuestionario a través de “google docs”. Asimismo, es preciso remarcar que se hizo necesario elaborar una solicitud expresa para la ciudad de León con el fin de que el personal laboral de los centros educativos de dicha localidad pudiera involucrarse en la investigación. Esta norma ha sido impuesta desde la Dirección Provincial de Educación de León para que cualquier tipo de investigación acceda a datos relativos de los centros educativos.

Todas estas fases que atienden a la parte cuantitativa de la investigación se complementaron con la técnica cualitativa de análisis de estudio de caso, que se desarrolló en el curso escolar 2013-2014.

En Octubre de 2013, se envió a la Consejería de Educación de la Junta de CyL un escrito en el que se solicitaba de nuevo cuáles eran los centros con sección bilingüe en inglés en los que la EF formaba parte del PB para el curso 2013-2014, pues durante ese curso se habrían producido nuevas incorporaciones y se consideró interesante la posibilidad de aumentar la muestra (de la parte cuantitativa) mientras continuase la investigación. Una vez recibido, se siguió el mismo proceso que el curso anterior; se contactó con el centro de manera telefónica y se estableció conversación con las personas implicadas (coordinador y profesor de EF en inglés). Acto seguido, se distribuyeron sendos cuestionarios.

Durante ese curso escolar (2013-2014), mientras se estaba llevando a cabo el estudio de caso, se analizaron los datos de la parte cuantitativa. Los resultados obtenidos permitieron aceptar o rechazar las hipótesis planteadas y con ello cumplir los objetivos de la investigación.

En Julio y Agosto de 2014 se efectuó una estancia de investigación de carácter internacional en la Universidad de Costa Rica durante 45 días, que se completó con otros 45 días de estancia en Julio y Agosto de 2015 puesto que se pretende la consecución de la mención internacional de la presente tesis doctoral.

Durante el curso 2014-2015 se redactó la parte de metodología de la investigación y se analizaron los datos de la parte cualitativa. Asimismo, se actualizó nuevamente y de manera profunda el marco teórico, con el fin de incorporar las propuestas más recientes. Ello facilitó la discusión de resultados desde una perspectiva más actual. Finalizado, se redactaron las conclusiones, estableciendo una para cada uno de los objetivos planteados en la investigación.

En Septiembre y Octubre de 2015 (curso escolar 2015-2016) se procedió a revisar el conjunto de la investigación y a depositarla finalmente para su defensa en el mes de Enero.

IV.5.- Tratamiento y análisis de los datos

Tal y como se ha reflejado, en el estudio se delimitan dos fases muy claras; una cuantitativa y una cualitativa. El principal fin que se persigue con este tratamiento es profundizar más en los datos obtenidos, estableciendo un en-

foque estructurado bajo diversidad de perspectivas. También, comprobar de manera fehaciente el tratamiento real y práctico que se hace de la EF bilingüe.

En la parte cuantitativa se emplea un tipo de análisis vinculado directamente a los ítems presentados en cada uno de los dos cuestionarios, divididos estos en varias categorías. En la parte cualitativa, se lleva a cabo un estudio de caso único a lo largo de un curso escolar, donde el análisis responde a las diferentes categorías y subcategorías generadas para los tres instrumentos de recolección de datos utilizados.

Cada uno de los objetivos específicos y sus correspondientes hipótesis se vinculan a un tipo de análisis en concreto. Los siete primeros objetivos corresponden a la parte cuantitativa y los dos últimos a la cualitativa. Los cuatro primeros objetivos están asociados a tablas de contingencia y χ^2 (uno para los coordinadores del PB y tres para los profesores de EF bilingüe). El quinto a correlaciones de Spearman, comprobando la significatividad existente entre las dos variables de escala generadas. El sexto y el séptimo se obtienen a partir del análisis de varianza de Kruskal Wallis. Finalmente, los dos últimos objetivos se vinculan a la fase cualitativa del estudio.

IV.5.1.- Justificación de la utilización del método mixto

El tipo de metodología utilizada en esta investigación es mixta, ya que se combina el método cuantitativo, mediante el análisis de respuestas de cuestionarios, con el método cualitativo, a través de un estudio de caso único a lo largo de un curso escolar.

El estudio cuantitativo permite extraer información acerca del funcionamiento de las secciones bilingües de los centros públicos de secundaria en CyL, tanto bajo la perspectiva de los coordinadores de los PB como de los docentes que imparten la EF en inglés.

Por su parte, la parte cualitativa se lleva a cabo a través de un estudio de caso único en uno de los centros seleccionados. Esto es posible mediante la realización de una entrevista inicial al docente implicado, el registro de clases de EF bilingües y no bilingües a lo largo de un curso escolar y la organización de grupos de discusión en los que los alumnos involucrados muestran su percepción y opinión acerca del proceso una vez finalizado el curso.

Esta fase cualitativa sirve para corroborar el trabajo real que se hace en un centro y dar así coherencia a la parte cuantitativa.

El método mixto, también definido como tercer paradigma de investigación, es uno de los métodos que más auge está teniendo en la actualidad en el ámbito de las ciencias sociales (Chilisa, 2012). Se ha convertido en una herramienta idónea para argumentar el proceso de validación y evaluar la veracidad de los resultados de investigación obtenidos. Tiene la ventaja de permitir una comprensión más profunda de los datos, aclarando resultados dispares que se hayan podido obtener de otras fuentes (Harris, Holmes, y Mertens, 2009).

En este caso, el hecho de que se utilicen categorías de análisis relacionadas, tanto en la fase cuantitativa como en la cualitativa y éstas se extrapolen a los tres instrumentos cualitativos de recogida de datos, facilita el contraste y triangulación de resultados. Este método tiene vinculación con el paradigma positivista, pero su adaptación al contexto que se estudia hace que se rompa esa rigidez propia del método cuantitativo. Por ello, el método mixto no debe entenderse como aquel que otorga una respuesta unívoca a la totalidad de incógnitas planteadas en una investigación, ya que su rigurosidad y veracidad han de adaptarse al contexto en el que se lleva a cabo (Miller y Fredericks, 2006). Por lo tanto, será necesario ponderar en qué grado se va utilizar un tipo de procedimiento u otro y, sobre todo, cómo pueden integrarse los diferentes tipos de análisis. De este modo, la interpretación de los resultados debe aunar el grado y nivel de respuestas de la muestra utilizada en la fase cuantitativa con la manera en la que se ha intervenido en la fase cualitativa (Hesse-Biber, 2010).

En la presente investigación la metodología mixta favorece el enfoque multidisciplinar, ya que permite analizar variables que atienden al plano didáctico, metodológico y evaluativo del profesorado de EF en función del idioma y de la metodología empleada. Además, en el plano cualitativo, y a través de la observación sistemática de las clases de EF, se analizan otros aspectos como la implicación del alumno hacia las tareas, su motivación hacia la práctica o el grado de influencia del idioma en el aprendizaje de contenidos, lo que otorga una mayor riqueza a la investigación.

Como establece Denzin y Lincoln (2007) la utilización de metodologías mixtas conlleva una mayor globalidad en la obtención de los resultados, ya que saber el porqué de las respuestas deriva en nuevos planteamientos que complementan la investigación. Estrechamente vinculado a este hecho se encuentra la posibilidad de comprender fenómenos más complejos y reflexionar sobre el porqué han sucedido y la manera en la que pueden aplicarse a otros contextos. En este caso, saber la manera en la que el docente trabaja la metodología CLIL, así como analizar la percepción del coordinador sobre la implantación bilingüe en los centros. Del mismo modo, contrastar las respuestas obtenidas en los cuestionarios de coordinadores y docentes de EF bilingües con el análi-

sis del trabajo real en un curso escolar favorece la interrelación de resultados entre los dos tipos de análisis.

Una de las principales características que Jones, Torres y Arminio (2006) atribuyen a la utilización de métodos mixtos es la profundidad a la que el investigador puede llegar en el conocimiento del fenómeno. En este sentido, se establece la necesidad de delimitar los parámetros de actuación sobre la información extraída, ya que si no ésta puede sobrepasar el eje de estudio.

En relación a las ideas expuestas y basándonos en otras investigaciones como la de Torres (2006), la metodología mixta utilizada en este estudio favorece la inclusión del concepto de la comunidad educativa en el campo de actuación. Por ello, completar el análisis de las respuestas en los cuestionarios con la realidad práctica del docente permite observar la manera en la que el centro gestiona la sección bilingüe, la importancia que se le otorga a su desarrollo, el tipo de evaluación que se emplea y la vinculación existente con la formación permanente del docente.

El contraste de los datos es uno de los factores clave que se han de tener en cuenta para canalizar el tipo de resultados que se obtengan (Stewart, Makwarimba y Barnfather, 2008). En este sentido, hemos observado cómo en algunos casos las respuestas dadas en los cuestionarios no se correspondían con la forma de desarrollar la EF por el docente estudiado. Este tipo de información, en muchos casos contradictoria, puede dar mayor riqueza al estudio al favorecer la prolongación y el seguimiento de los factores de análisis (Bahl y Milne, 2007).

IV.5.2.- Análisis cuantitativo

El programa informático utilizado para el tratamiento estadístico fue el paquete estadístico SPSS 22.0 para Windows.

Los instrumentos que se emplearon para la obtención de datos cuantitativos fueron dos cuestionarios con una fiabilidad y validez demostrada, revisados además por un grupo de expertos. El primero de ellos fue respondido por la totalidad de los coordinadores de programas bilingües en inglés en los centros de secundaria de CyL. Las preguntas estaban formuladas con el propósito de conocer la percepción que los coordinadores tenían sobre la implantación y puesta en práctica de las secciones bilingüe en inglés. Por otro lado, se utilizó un cuestionario que cumplimentaron todos los profesores de secundaria que impartían la materia de EF en inglés en la comunidad, incidiendo en el carácter metodológico que se utilizaba diariamente en el aula.

Cada uno de los cuestionarios se dividía en diferentes variables que permitían atender a los ámbitos concretos de estudio. En los dos existía una parte identificativa del sujeto que lo cumplimentaba. Tras ella, en el de los coordinadores se atendió a la estructura que seguía el centro en su PB, el tratamiento que se hacía del mismo, las reuniones formativas que se llevaban a cabo entre los docentes y los aspectos vinculados a su programación. El de los profesores, se centraba en la metodología empleada, la evaluación utilizada, los recursos más habituales y las estrategias idóneas para que el alumno adquiriera tanto las destrezas comunicativas en el idioma como el aprendizaje de los contenidos de la materia. Dentro de estas variables se incluían una gran cantidad de ítems, todos ellos vinculados al tipo de análisis que se realizaría con posterioridad. Muchos de ellos se agrupaban bajo una misma variable y otros no, lo que derivó en la elección de los mismos con criterios de rigor e inclusión para dar respuesta a los objetivos de estudio. Todos los ítems que se utilizaron son categóricos/cualitativos.

IV.5.2.1.- Análisis Descriptivo

Para llevar a cabo este análisis se hizo uso de una estadística de frecuencias y porcentajes para analizar en su conjunto las respuestas dadas por los coordinadores bilingües y los docentes de EF. Todo ello se agrupó en variables para su mejor estructuración, dos para el cuestionario de coordinadores del PB (1-Datos identificativos y 2-Fundamento e implantación del PB en el centro) y dos para el cuestionario de profesores de EF bilingüe (1-Datos identificativos: perfil del profesor de EF en inglés y 2-Trabajo en el aula: impartición de EF en inglés).

Este análisis descriptivo permitió visualizar cuáles fueron los rangos de respuesta de los participantes en los dos cuestionarios aplicados, estructurándose éstas en las variables delimitadas. Este tipo de análisis no incidió en el nivel de significatividad y/o potencial estadístico que otorga el análisis inferencial, pero permitió comprender previamente cuáles eran las percepciones generales que tenían los participantes de la investigación sobre los proyectos bilingües y su puesta en práctica.

IV.5.2.2.- Análisis Inferencial

Tras realizar la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($n > 50$) y rechazar la hipótesis nula ($p = .000$), se observa que los datos no responden a parámetros de normalidad. Esto conlleva el uso de pruebas no paramétricas en el análisis infe-

rencial. Además, se justifica este uso al contar con una muestra poco numerosa y asumiendo que los datos no se ajustan a una distribución normal.

Se emplearon las siguientes técnicas de análisis:

- ✓ **Tablas de contingencia y χ^2 .** Este análisis se destina principalmente a la comprobación del grado de relación (significativa o no) de dos ítems. Se utilizó en los cuatro primeros objetivos del estudio. El primer objetivo es referente a los coordinadores bilingües, mientras que el segundo, tercero y cuarto se vincula a los docentes de EF y a su trabajo en relación a la metodología CLIL.
- ✓ **Correlaciones de Spearman.** Se generaron dos variables de escala (cuantitativas), una relacionada con la percepción que tienen los coordinadores de programas bilingües acerca del grado de implantación del bilingüismo en el centro y otra con la valoración que hacen los docentes de EF bilingüe sobre la potencialidad de la materia para ser impartida en inglés. Estas dos variables se cruzaron con el fin de observar el grado de significatividad existente, conformando el objetivo número cinco de la investigación.
- ✓ **Análisis de varianza para pruebas no paramétricas (Kruskal Wallis).** Se utilizó esta técnica de análisis para comparar medias de tres o más grupos independientes. Para ello, se utilizó una variable dependiente compuesta por datos de escala o cuantitativos (las generadas en las correlaciones) y otras independientes constituidas por datos categóricos o cualitativos. Se empleó tanto para coordinadores como para docentes, conformando los objetivos seis y siete de la investigación.

Los dos últimos objetivos especificados (el ocho y el nueve) corresponden con la parte cualitativa de la investigación, cuyo análisis se pasa a describir a continuación.

IV.5.3.- Análisis cualitativo

La técnica utilizada en la fase cualitativa de la investigación fue el estudio de caso único, a través del cual se investigó sobre el tratamiento real que se hacía de la materia de EF bilingüe en un centro educativo en el curso escolar 2013-2014.

La realización del estudio de caso ha supuesto una mayor profundización en la investigación, extrayendo los componentes más relacionados con el tipo de actuaciones a medio y largo plazo de la muestra en el día a día (Hans-Ake,

2013). Se trata de extraer, de manera ordenada, todo aquello que se ha percibido a lo largo de la temporalización. En este sentido, tal y como establece Merlinsky (2006), es necesario hacer un compendio entre la información a recoger y la estructuración de la misma.

Para ello, se realizó un análisis procesual, sistemático y profundo de la realidad acontecida en el lugar concreto. Como se ha comentado con anterioridad, el estudio se llevó a cabo en un centro educativo de la Comunidad de CyL.

Fue un estudio particularista y descriptivo, ya que el interés se centraba en la observación y estudio con detalle de las vivencias y aspectos implícitos en la práctica diaria del docente responsable de impartir la EF en inglés. También fue heurístico, ya que se establecieron procedimientos prácticos de actuación para dar respuesta a interrogantes concretos. Y fue inductivo, puesto que no se basó en verdades absolutas, sino que se extrajeron conclusiones a partir de la observación diaria de aspectos que tuvieron lugar sobre la práctica.

Por otro lado, resulta necesario justificar la manera de proceder en relación a la aplicación de la metodología cualitativa. Algunos autores como Soler y Enrique (2012) establecen que uno de los principales errores que se suele cometer, sobre todo en investigadores noveles, es la falta de rigor científico al proponer estudios de estas características. Pero el estudio de caso, por sí mismo, es una técnica cualitativa que puede aportar una gran cantidad de información a los paradigmas más interpretativos de la investigación. Además, si este tipo de procedimientos prácticos son complementados con otras técnicas estadísticas o fundamentadas en datos numéricos, la rigurosidad y científicidad es mayor (Nebot-Cegarra, Campillo y Pérez, 2003). En cualquier caso, es fundamental una buena estructuración en el procedimiento de la investigación, complementando bien las fases de acción y no condicionando los datos obtenidos en una u otra técnica (Thomas, 2013).

De este modo, paralelamente a la extracción de datos y al análisis de los resultados fruto de la cumplimentación de los cuestionarios, se diseñó el estudio de caso único en el centro seleccionado. Para ello, la investigadora registró toda la información en cada uno de los. Es necesario reseñar que aunque la investigación cuenta con una parte cuantitativa y otra cualitativa, éstas no fueron desarrolladas de manera paralela. En primer lugar, se obtuvieron los datos relativos a los cuestionarios de los coordinadores del PB y de los docentes de EF y posteriormente se realizó el estudio de caso (CUAN+QUAL).

Si la metodología mixta se estructura de manera adecuada y presenta una coherencia en el diseño de instrumentos en relación a los objetivos del estudio, ésta permite una mayor interpretabilidad de los resultados y profundizar en aquellos aspectos sobre los que a través de un cuestionario no sería posible

llegar (Ruíz-Olabuénaga, 2012). Ello aun teniendo en cuenta que uno de los factores más importantes es la elección del agente de intervención directo en la investigación sobre el que se realiza el estudio cualitativo. Éste tendrá que ser representativo de la muestra total y deberá estar justificado en función del conocimiento que pueda aportar al campo científico (Bakker, Voordt, Vink y Boon Ene, 2012).

Por ello, la propia elección del contexto en el que se desarrolla la investigación resulta ser tan importante como el diseño de instrumentos en la metodología mixta. Estos deberán estar acordes y buscar una linealidad en su categorización y registro (Expósito, Olmedo y Fernández-Cano, 2014).

De este modo, en el análisis cualitativo se establecieron diferentes categorías en las que se especificaron los ámbitos analizados, derivando de las mismas unas subcategorías para clasificar mejor la información obtenida. Las categorías se definieron en función de las variables del estudio.

Las categorías y subcategorías fueron las siguientes:

1. *“Aspectos relativos a la adquisición del idioma”*:
 - *“Desarrollo de destrezas lingüísticas desde la EF”*
 - *“Rol del auxiliar de conversación”*
 - *“Recursos y estrategias empleadas”*
 - *“Procedimientos de evaluación empleados”*
 - *“Aportación de la EF al aprendizaje del inglés”*
2. *“Aprendizaje de contenidos curriculares de EF”*:
 - *“Tipo de contenidos aplicados”*
 - *“Relación con la PD”*
 - *“Metodología y evaluación de las UUDD”*
 - *“Influencia del idioma”*
3. *“Implicación del alumno en el proceso educativo”*:
 - *“Influencia de las características del grupo”*
 - *“Influencia del tipo del contenido”*
 - *“Aspectos metodológicos”*

4. *“Dificultad de la materia de EF”:*

- *“En función del idioma”*
- *“En función del contenido”*
- *“En función del periodo del curso”*

En el subapartado IV.5.3.1 se explica con detalle qué aspectos se integran en cada una de las categorías y subcategorías.

La información recabada en cada uno de los instrumentos (entrevista inicial, diario de registro y grupos de discusión) se vinculó a las diferentes categorías, facilitando así la triangulación y saturación de los datos. Esto fue posible debido a su transcripción minuciosa y detallada a través del uso del programa de computación **WEFT QDA**.

En este sentido y con respecto a la manera en la que han de presentarse los datos en la metodología cualitativa, Drake (2010) indica que han de reflejarse los que sean más representativos del objeto de estudio. Piñuel (2002) considera que uno de los principales errores que suele cometerse es seleccionar únicamente aquellos extractos de textos que convengan al investigador, evitando la generalización del factor que se está analizando. Por ello, en el análisis de datos obtenidos en la fase cualitativa de este estudio se elaboraron categorías y subcategorías comunes a cada instrumento de recogida de datos, favoreciendo la atribución y relación de toda la información. Además, se contabilizaron los extractos de texto obtenidos en cada subcategoría, lo que permitió establecer un mayor control de la información y obtener una saturación de los datos. Esto permitió mostrar aquellos resultados que fueron más relevantes y representativos.

Es importante destacar también que, a pesar de que cada uno de los instrumentos estaba diseñado y delimitado para obtener un tipo de información, se aprovechó cada situación del día a día para registrar todo aquello que se encontraba vinculado con la temática de investigación. De este modo, el propio proceso se construía y reconstruía, ya que en este tipo de estudios nunca pueden predecirse todas las variables (Hammersley, 2007).

En este campo de trabajo, rígido en estructura pero flexible en cuanto a recogida de datos, se ha trabajado, sobre todo, en la fidelidad de la información obtenida, depurando la información de cada una de las variables y evitando el solapamiento de las categorías.

IV.5.3.1.- Explicación de las categorías generadas

La información obtenida a lo largo del estudio de caso se distribuye en las categorías que han sido creadas. Éstas son comunes a los tres instrumentos cualitativos (entrevista, diario de registro y grupo de discusión) y se relacionan directamente con las dimensiones abordadas en los cuestionarios de la fase cuantitativa. La creación de subcategorías dentro cada categoría responde a la necesidad de insertar cada uno de los extractos de texto en su campo específico de análisis, permitiendo no duplicar información y poder cuantificarla³ y triangularla.

A continuación, se explica el significado de las categorías y subcategorías a través de las cuales se ha estructurado el análisis cualitativo:

1. ***“Aspectos relativos a la adquisición del idioma”***. En esta categoría se registra todo aquello que incide en el aprendizaje del inglés a través de la materia de EF. Esta categoría se concreta en 5 subcategorías:
 - ***“Desarrollo de destrezas lingüísticas desde la EF”***: se recogen aspectos que tienen que ver con el tratamiento de las habilidades comunicativas que conforman el inglés (expresión y comprensión oral y escrita). Se registran las veces y forma en que se proponen actividades en las que se requiere de la utilización de las destrezas comunicativas ya sea de forma individual o en grupo.
 - ***“Rol del auxiliar de conversación”***: se registra todo lo que el AC aporta en las clases de EF y la forma en que su presencia y colaboración inciden en el aprendizaje del inglés de los alumnos.
 - ***“Recursos y estrategias empleadas”***: se registran todos los recursos y estrategias metodológicas que se utilizan para generar aprendizaje de inglés. El tipo de material y recursos metodológicos que se utilizan, la manera en que se usan y la forma en la que se implica al alumnado.
 - ***“Procedimientos de evaluación empleados”***: se recogen los procedimientos e instrumentos que se utilizan para evaluar y calificar aspectos del idioma.
 - ***“Aportación de la EF al aprendizaje del inglés”***: se abordan aspectos que permitan justificar la idoneidad o no de la inclusión de la EF dentro del PB. Se analiza en qué medida el desarrollo de las sesio-

³ En el apartado V.3, correspondiente al análisis de los resultados cualitativos, se muestra el número de extractos de texto que se han encontrado en relación a cada una de las categorías y subcategorías analizadas.

nes de EF favorecen el aprendizaje del inglés bajo la perspectiva del docente y de los alumnos.

2. **“Aprendizaje de contenidos curriculares de EF”**. En esta categoría se recoge todo aquello que se relaciona con la adquisición de objetivos y competencias específicas relativas a la materia de EF. Además, la relación que tienen los contenidos con el tratamiento del inglés. Finalmente, si los contenidos aplicados se encuentran recogidos en la PD y si ésta cumple con los requerimientos establecidos desde la normativa legislativa. De esta categoría derivan tres subcategorías:
 - ***“Tipo de contenidos aplicados”***: se registra el tipo y cantidad de contenidos que se trabajan en EF en relación con lo establecido en el currículo para el curso correspondiente (si se trabajan contenidos variados e integrados en base a los bloques de contenidos, vínculo con aprendizajes previos, contenidos transversales, interdisciplinares, etc). Además, se registra la percepción del alumnado sobre el aprendizaje adquirido.
 - ***“Relación con la PD”***: se recoge si lo aplicado en el aula tiene conexión y relación con lo que se refleja en la programación del departamento. Del mismo modo se analiza si se hace referencia al tratamiento del bilingüismo y si se recogen matizaciones o modificaciones en relación a los objetivos, contenidos, metodología y evaluación.
 - ***“Metodología y evaluación de las UDD”***: se refiere a todas las estrategias metodológicas que se aplican a la hora de abordar los contenidos de EF. Además, se presta atención a los procedimientos e instrumentos que se utilizan para evaluar y calificar lo concerniente a las UDD.
 - ***“Influencia del idioma”***: se registra el modo en que la integración del inglés en las clases de EF repercute en el aprendizaje de contenidos propios de la materia.
3. **“Implicación del alumno en el proceso educativo”**. Se analiza el nivel de autonomía desarrollado por los alumnos y su interés en las clases de EF. Se observa la motivación, predisposición positiva, iniciativa y participación del alumnado en función de las cuatro subcategorías creadas:
 - ***“Influencia de las características del grupo”***: se recogen los aspectos que pueden afectar en la implicación del alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje analizando si ello se ve influen-

ciado por las características del grupo (si están dentro de la sección bilingüe y la utilización del inglés afecta en la motivación y participación del alumnado, la relación entre ellos, los resultados obtenidos).

- *“Influencia del tipo del contenido”*: se registra toda la relación que pueda existir entre el tipo de contenido que se aborde en EF y la participación e implicación del alumnado.
 - *“Aspectos metodológicos”*: se recogen las estrategias metodológicas (trabajo en grupo, evaluación formativa, autoevaluación, coevaluación...) que pueden afectar a la implicación del alumno durante las clases a través del análisis de las UDD desarrolladas.
4. ***“Dificultad de la materia de EF”***. Se registra el grado de complejidad que el alumno y el docente perciben en el desarrollo de la materia. Esta categoría se concreta en tres subcategorías:
- *“En función del idioma”*: se refleja cómo el inglés puede repercutir en la percepción de dificultad de la materia de EF por parte del alumnado, en función del curso y de los resultados. También se registra la percepción de dificultad por parte del profesor a la hora de impartir la materia en inglés.
 - *“En función de los contenidos”*: se recoge si los contenidos abordados repercuten en la mayor o menor percepción de dificultad de la materia de EF.
 - *“En función del periodo del curso”*: se registra si el momento temporal (trimestre) puede afectar en la percepción de dificultad de la materia de EF por parte del alumnado.

CAPÍTULO V: RESULTADOS

V.1.- Introducción

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en la investigación. Se divide en dos apartados fundamentales, fruto del método mixto utilizado: resultados cuantitativos y resultados cualitativos.

Dentro del apartado de resultados cuantitativos se recoge y describe el análisis descriptivo como resultado de la aplicación de los cuestionarios, tanto al coordinador del PB como al profesor de EF. Además, se recoge y describe el análisis inferencial.

Por otro lado, se han detallado los resultados cualitativos encontrados, consecuencia del estudio de caso realizado. Estos se presentan a partir de las categorías generadas.

V.2.- Resultados cuantitativos

En este apartado se recogen los diferentes resultados a nivel cuantitativo que derivan de la investigación. Como punto de partida se toman las hipótesis planteadas y cada una de las variables establecidas a partir de los instrumentos utilizados.

La explicación de este análisis cuantitativo se divide en dos puntos fundamentales: uno que atiende a la estadística descriptiva y otro que utiliza la estadística inferencial. En este último, se recogen las tablas de contingencia y χ^2 , correlaciones de Spearman y análisis de varianza (Kruskal Wallis).

V.2.1.- Estadística descriptiva

Para efectuar el análisis descriptivo se ha tomado en consideración los dos tipos de cuestionarios que fueron distribuidos durante la fase cuantitativa de la investigación: el cuestionario cumplimentado por los coordinadores respon-

sables del PB en cada uno de los centros de CyL y el cuestionario realizado por los profesores que imparten EF en inglés.

V.2.1.1.- Cuestionario del coordinador del programa bilingüe

El análisis descriptivo del cuestionario cumplimentado por el coordinador del PB se estructura en función de dos variables. Por un lado, “Datos identificativos” y, por otro lado, “Fundamento e implantación del PB en el centro”.

La primera variable, “Datos identificativos”, se corresponde con la parte A y B del cuestionario (anexo 4) y trata de indagar acerca de los datos generales del centro, así como sobre el origen y características globales del PB.

La segunda variable, “Fundamento e implantación del PB en el centro”, se corresponde con la parte C del cuestionario y analiza la estructura y organización del PB en el centro.

V.2.1.1.1 Datos identificativos

El análisis descriptivo de esta variable se ha llevado a cabo en función de los ítems destacados como resultado de la cumplimentación del cuestionario por parte de los coordinadores del PB.

En primer lugar, se analiza el curso escolar en que se integró el PB en los centros objeto de la investigación. En la tabla 18 se observa cómo la incorporación ha sido paulatina a lo largo de los cursos escolares, sumando la totalidad de 26 centros en el momento de realización de la investigación.

En el curso escolar 2006-2007 se les concedió a 5 centros la sección bilingüe, donde la EF era una de las materias que se enseñaba en inglés. En el curso 2007-2008, se incorporaron 3 centros, de igual forma que ocurrió en el curso 2008-2009. En el 2009-2010 tan solo uno eligió impartir la EF en inglés en el momento de serle reconocida la sección bilingüe. En el curso 2010-2011, fueron 4 centros.

Por su parte, el curso escolar 2011-2012 fue el momento en el que más centros se incorporaban como sección bilingüe de inglés, amparados bajo la tutela de la Junta de CyL. En ese curso escolar, 6 centros (23,1%) adquirieron la notoriedad bilingüe, incorporando la EF como materia para ser impartida en inglés. En el año escolar 2012-2013 se añadieron 3 centros, mientras que en el 2013-2014 se incorporó uno.

Tabla 18. Frecuencias y porcentajes del número de centros que se incorporaron al PB en cada curso escolar

Curso en que se integró el PB	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
2006-2007	5	19,2	19,2
2007-2008	3	11,5	30,8
2008-2009	3	11,5	42,3
2009-2010	1	3,8	46,2
2010-2011	4	15,4	61,5
2011-2012	6	23,1	84,6
2012-2013	3	11,5	96,2
2013-2014	1	3,8	100,0

Independientemente del curso escolar en que los centros se incorporaron al PB, el hecho de que un centro educativo de enseñanza secundaria tenga próximo un centro de educación primaria donde le haya sido reconocida la sección bilingüe, le garantizará la posibilidad de que la administración le reconozca dicha mención de sección bilingüe. Y aunque este hecho no se cumple en todos los casos, como puede verse en la tabla 19, un 57,7% de los centros analizados afirman la recepción de alumnos que vienen de haber cursado en una sección bilingüe en la etapa educativa inferior frente al 42,3% que respondieron que su centro no recibía alumnos de centros de EPO adscritos con sección bilingüe.

Tabla 19. Frecuencias y porcentajes de centros que reciben alumnos de EPO con sección bilingüe

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Recibe el centro alumnos de EPO con SB	SI	15	57,7	57,7
	NO	11	42,3	100,0

Por otro lado, se analizan los cursos en los que la EF está inmersa dentro del PB. En la tabla 20, se observa que de los 26 centros, 17 de ellos eligen la EF como materia de continuidad en los cuatro cursos de la ESO. Por su parte, se recoge que en 4 centros la EF en inglés está en un solo curso, en otros 4 centros en tres cursos y en un centro, se imparte en dos cursos.

Tabla 20. Frecuencias y porcentajes de los cursos en los que la EF se da en inglés

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
<i>Cursos en los que la EF se da en inglés</i>	Un curso	4	15,4	15,4
	Dos cursos	1	3,8	19,2
	Tres cursos	4	15,4	34,6
	Cuatro cursos	17	65,4	100,0

Relacionado con lo anterior, en la tabla 21 se analizan los resultados correspondientes al número de materias que se imparten en inglés, además de la EF. El mayor porcentaje se sitúa en los centros que imparten otras tres materias no lingüísticas más, concretamente en 10 centros que suponen el 38,5%. En 4 centros se imparte una más, en otros 4 centros diferentes a los anteriores se añaden a la EF otras dos materias, en 5 centros hay otras cuatro materias más que se imparten en inglés a lo largo de los cuatro cursos de la ESO y en 3 centros se eligen cinco o más asignaturas además de la EF para ser impartidas en inglés.

En la tabla 15 del apartado IV.2.1 “Población y participantes en la fase cuantitativa”, se pueden observar las materias no lingüísticas concretas que se incluyen en cada uno de los centros estudiados.

Tabla 21. Frecuencias y porcentajes del nº de materias impartidas en inglés además de EF

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
<i>Materias impartidas en inglés además de EF</i>	Una más	4	15,4	15,4
	Dos más	4	15,4	30,8
	Tres más	10	38,5	69,2
	Cuatro más	5	19,2	88,5
	Cinco más	3	11,5	100,0

Se analizó también si existía un seguimiento del PB. Como se puede observar en la tabla 22 el 100% de los coordinadores que cumplimentaron el cuestionario afirmaron realizarlo.

Además, se indagó sobre si existía evaluación del programa y, en este caso, no hubo unanimidad aunque sí mayoría. Un 88,5% afirmó realizar evaluación del PB, mientras que un 11,5% señaló no llevar a cabo una evaluación del mismo.

Tabla 22. Frecuencias y porcentajes del seguimiento y evaluación del PB

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
<i>Seguimiento del PB</i>	SI	26	100,0	100,0
<i>Evaluación del PB</i>	SI	23	88,5	88,5
	NO	3	11,5	100,0

V.2.1.1.2 Fundamento e implantación del programa bilingüe en el centro

Esta variable se corresponde con la parte C del cuestionario que los coordinadores del PB han cumplimentado. Para su análisis descriptivo han sido seleccionados algunos ítems.

Uno de los aspectos analizados fue si el equipo bilingüe lleva a cabo reuniones como medida de coordinación docente. Como se observa en la tabla 23, en 25 de los 26 centros se afirma llevar a cabo reuniones de coordinación, lo que corresponde a un 96,2%. Sólo el coordinador de un centro afirma no llevar a cabo ningún tipo de reunión.

Por otro lado, se analiza la presencia del profesorado en lengua inglesa dentro del PB. El 92,3% incorpora a este profesorado dentro del equipo bilingüe mientras que el 7,7% responde que el profesorado de inglés no forma parte del equipo bilingüe.

A este respecto y aunque la mayoría de los profesores de lengua inglesa se encuentran inmersos en el PB, no resulta así en la orientación en cuanto a contenidos propios de la lengua que estos hacen a los docentes de materias no lingüísticas. Se extrae que en el 53,8% de los centros, se efectúa una orien-

tación a colación de los contenidos de carácter lingüístico para cada curso, mientras que en el 46,2% no existe dicha orientación por parte de los profesores de inglés.

Tabla 23. Frecuencias y porcentajes de la realización de reuniones y presencia del profesor de inglés en las mismas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
<i>Reunión equipo bilingüe</i>	SI	25	96,2	96,2
	NO	1	3,8	100,0
<i>Profesor inglés dentro de PB</i>	SI	24	92,3	92,3
	NO	2	7,7	100,0
<i>Profesor inglés orienta sobre lengua</i>	SI	14	53,8	53,8
	NO	12	46,2	100,0

En relación al ítem anterior analizado en cuanto a la realización de reuniones, en la tabla 24 se extraen los resultados sobre la frecuencia de realización de dichas reuniones. El mayor porcentaje se sitúa en los centros que afirman realizar las reuniones cada semana o cada quince días para tratar aspectos relativos al PB. De este modo, un 42,3% de los centros organiza reuniones de forma semanal y un 34,6% de forma quincenal.

Por su parte, 3 de los 26 centros analizados dice realizar reuniones de forma mensual, 2 centros “esporádicamente” y un solo centro afirma no realizar nunca ningún tipo de reunión. Es probable que este centro se corresponda con aquel que anteriormente contestó que no se llevaban a cabo reuniones por parte del equipo bilingüe (tabla 23).

Tabla 24. Frecuencias y porcentajes de realización de reuniones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Frecuencia realización reuniones	Semanal	11	42,3	42,3
	Quincenal	9	34,6	76,9
	Mensual	3	11,5	88,5
	Esporádico	2	7,7	96,2
	Nunca	1	3,8	100,0

En la tabla 25, se recogen los resultados obtenidos con respecto al contenido y temática tratada durante las reuniones. Un 96,2% de los coordinadores señala que el seguimiento del aprendizaje del alumno es uno de los temas que se abordan durante las reuniones. Este asunto resulta ser tratado por la mayoría de los centros (en 25 de los 26 centros).

Otra de las temáticas más abordadas durante las reuniones es el debate sobre los aspectos metodológicos y evaluativos ya que el 69,2% establecen tratarlo. Por su parte, un 65,4% admite que una de las temáticas abordadas durante las reuniones es decidir y unificar criterio acerca del porcentaje de inglés que se va a utilizar en el aula, mientras que un 34,6% establece no tratar este asunto durante las reuniones.

En cuanto a propuestas de trabajo interdisciplinar, un 38,5% señala no decidir sobre ello mientras que un 61,5% dice llevarlo a cabo.

Por último y en referencia a la elaboración de propuestas con el auxiliar de conversación, un 65,4% lo incluye como contenido dentro de las reuniones mientras que el 34,6% no lo contempla como aspecto a tratar en las mismas.

Tabla 25. Frecuencias y porcentajes del contenido tratado las reuniones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
<i>Porcentaje de inglés</i>	SI	17	65,4	65,4
	NO	9	34,6	100,0
<i>Metodología y evaluación</i>	SI	18	69,2	69,2
	NO	8	30,8	100,0
<i>Trabajo interdisciplinar</i>	SI	16	61,5	61,5
	NO	10	38,5	100,0
Propuestas con el auxiliar de conversación	SI	17	65,4	65,4
	NO	9	34,6	100,0
Proceso de aprendizaje de alumnos	SI	25	96,2	96,2
	NO	1	3,8	100,0

En cuanto a la implicación de las familias de los alumnos inmersos en el PB, se obtiene que un 57,7% de los centros trata de implicar a las familias “bastante” manteniéndolas informadas sobre el funcionamiento del programa. Un 19,2%

las implica “algo”, otro 19,2% implica a las familias “mucho” y finalmente un 3,8% (un centro), afirma no implicar de ninguna forma a las familias (tabla 26).

Tabla 26. Frecuencias y porcentajes sobre la implicación de las familias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
<i>Implicación de las familias</i>	Nada	1	3,8	3,8
	Algo	5	19,2	23,1
	Bastante	15	57,7	80,8
	Mucho	5	19,2	100,0

En relación a lo anterior, cabe indagar sobre la forma en que se implica a las familias. Se ofrecen varias opciones de respuesta: a través de reuniones informativas presenciales organizadas desde el centro, a través de la página web del centro, por comunicación escrita, correo electrónico o a través de la propia información que se transmite a los alumnos y estos llevan a casa. Cada centro puede hacer llegar la información de las familias a través de una o varias formas.

En la tabla 27 se recogen los resultados obtenidos, siendo a través de reuniones y vía web las formas que acumulan mayor porcentaje, 69,2% y 61,5% respectivamente. Le sigue como vía de información, la comunicación escrita con 46,2% y la información a través de los hijos con un 15,4%. En un solo centro (3,8%), la información a las familias se hace a través del correo electrónico.

Tabla 27. Frecuencias y porcentajes sobre las formas de implicar a las familias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
<i>Reuniones</i>	SI	18	69,2	69,2
	NO	8	30,8	100,0
<i>Web</i>	SI	16	61,5	61,5
	NO	10	38,5	100,0
<i>Comunicación escrita</i>	SI	12	46,2	46,2
	NO	14	53,8	100,0
<i>Información de</i>	SI	4	15,4	15,4

<i>hijos</i>	NO	22	84,6	100,0
<i>Correo electrónico</i>	SI	1	3,8	3,8
	NO	25	96,2	100,0

De la misma forma que se indaga sobre la implicación de las familias en el PB, se quiso analizar sobre la implicación de los alumnos en el mismo con el fin de conocer su opinión y percepción sobre su funcionamiento. Los resultados que se muestran en la tabla 28 reflejan que el 26,9% de los centros no implican nada a su alumnado en el PB, un 42,3% responden que “algo” y un 30,8% dicen implicar “bastante” al alumnado en el PB. Ningún coordinador de la muestra afirmó involucrar “mucho” al alumnado en el funcionamiento del PB.

Tabla 28. Frecuencias y porcentajes acerca de la implicación de los alumnos en el PB

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
<i>Implicación de alumnos en el funcionamiento del PB</i>	Nada	7	26,9	26,9
	Algo	11	42,3	69,2
	Bastante	8	30,8	100,0

Relacionado con los datos anteriores, se indagó además sobre las formas en que el centro implicaba a los alumnos en el funcionamiento del PB (tabla 29). La opción que más utilizan los centros para implicar a los alumnos son las entrevistas colectivas (61,5%), seguido de los cuestionarios (53,8%) y de las entrevistas individualizadas (30,8%).

Tabla 29. Frecuencias y porcentajes sobre las formas de implicar a los alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
<i>Entrevista individualizada</i>	SI	8	30,8	30,8
	NO	18	69,2	100,0
<i>Entrevista colectiva</i>	SI	16	61,5	61,5
	NO	10	38,5	100,0
<i>Cuestionario</i>	SI	14	53,8	53,8
	NO	12	46,2	100,0

V.2.1.2.- Cuestionario del profesor de Educación Física bilingüe

El análisis descriptivo del cuestionario cumplimentado por el docente de EF se estructuró en dos variables. Por un lado, “Datos identificativos: perfil del profesor de EF en inglés” y, por otro lado, “Trabajo en el aula: impartición de EF en inglés”.

La primera variable, “Datos identificativos: perfil del profesor de EF en inglés”, se corresponde con las partes A y B del cuestionario (anexo 5). En ellas se indaga sobre la experiencia del profesor y su vinculación laboral, la titulación que le acredita y su percepción sobre la importancia de la formación permanente, tanto en el ámbito lingüístico como en el ámbito metodológico.

La segunda variable, “Trabajo en el aula: impartición de EF en inglés”, se corresponde con las partes C y D del cuestionario. En ellas se indaga sobre la percepción del docente en relación a si es una materia apropiada para ser incluida dentro del PB, lo que la EF aporta en relación al aprendizaje del inglés y la percepción de utilización de ciertos aspectos metodológicos en el aula.

V.2.1.2.1 Datos identificativos: perfil del profesor de EF en inglés

Esta variable se corresponde con la parte A y B del cuestionario que los docentes de EF en inglés han cumplimentado. Para su análisis descriptivo se han seleccionados algunos ítems.

En la tabla 30, se analiza la situación de los docentes de EF encuestados y se encuentra que un mayor porcentaje son interinos (61,5%). Un 30,8% de los docentes se encuentran en la situación de destino definitivo, mientras que el menor porcentaje (7,7%) es representado por docentes que tienen destino provisional o en expectativa.

Tabla 30. Situación administrativa de los docentes que imparten EF en inglés

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Situación administrativa	Interino	16	61,5	61,5
	Provisional	2	7,7	69,2
	Definitivo	8	30,8	100,0

Relacionado con lo anterior, se indagó sobre el tiempo de experiencia profesional en la especialidad (tabla 31). Se encontró que una mayoría presentaba una experiencia entre 1-3 años (26,9%) mientras que una minoría tenía más de 20 años de experiencia (7,7%).

Se observa que la muestra se sitúa sobre todo entre el año y los 10 años de docencia (19 de los 26 docentes encuestados), aspecto que podría influir en su forma de percibir y llevar a cabo la metodología en comparación con los docentes que llevan más tiempo en el sector.

Tabla 31, Tiempo impartiendo la materia de EF

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
<i>Tiempo impartiendo EF (años)</i>	1-3	7	26,9	26,9
	4-6	6	23,1	50,0
	7-10	6	23,1	73,1
	11-15	3	11,5	84,6
	16-20	2	7,7	92,3
	+ de 20	2	7,7	100,0

Ahondando sobre la experiencia docente, se analizó el tiempo que llevaban impartiendo la EF en inglés y, además, el tiempo que llevaban en el mismo centro impartíendola.

De los datos de la tabla 32, se deduce que casi la totalidad de la muestra (96%) lleva impartiendo la EF bilingüe entre 1-4 años, siendo 13 docentes los que afirman una experiencia entre 1-2 años y 12 docentes, 3-4 años.

Tan solo un docente afirma tener entre 5-7 años de experiencia, lo que implica haber empezado la experiencia bilingüe en el momento de implantación en los centros (curso escolar 2006-2007).

Por otro lado, se analizó la permanencia en el mismo centro enseñando EF en inglés. El 92,3% de los participantes afirmó encontrarse en el rango de 1-2 años. Ello quizá esté relacionado con los resultados obtenidos en la tabla 30, donde la mayoría de participantes se encuentran dentro de la situación administrativa profesional de "interinos", situación que implica la probable movilidad de centro en cada curso escolar.

Tabla 32. Tiempo impartiendo EF en inglés

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
<i>Tiempo EF bilingüe (años)</i>	1-2	13	50,0	50,0
	3-4	12	46,2	96,2
	5-7	1	3,8	100,0
<i>Tiempo EF bilingüe en el centro (años)</i>	1-2	24	92,3	92,3
	3-4	2	7,7	100,0
	5-7	0	0	100,0

Además de la experiencia, se analizó la titulación de inglés que los encuestados tenían y que les capacitaba para impartir la EF bilingüe. En la Comunidad de CyL, se requiere, al menos, un B2 (de acuerdo con el MCRL) para impartir una materia no lingüística en otro idioma. Esta titulación B2 puede conseguirse a través de varios medios, aunque los más utilizados son a través de la Escuela Oficial de Idiomas (EOI) y el sistema de Cambridge como se aprecia en la tabla 33.

Pese a establecerse este condicionante (tener, al menos, un B2), un 15,4% afirma tener un B1 expedido por la EOI. Esto puede corresponder a profesores con destino provisional o definitivo puesto que a los docentes interinos se les establece como condicionante para impartir EF en inglés que acrediten, al menos, un B2. Esto quiere decir que interinos con titulación inferior (B1 o inferior), no podrían impartir EF en inglés. Sin embargo, este condicionante no se extiende a los docentes con destino provisional o con destino definitivo. De ahí la asociación realizada. Si bien la tenencia del B1 corresponde con una minoría, puesto que la muestra restante afirma tener un B2 o un C1 (84,6%).

Así, 12 docentes afirman tener un B2, de los cuales 10 lo han obtenido a través de la EOI y dos a través del sistema de Cambridge (First).

Por su parte, 4 docentes tienen el C1 expedido por la EOI mientras que 3 lo han conseguido a través del “Advanced”. De los participantes analizados, nadie manifiesta poseer la titulación de Trinity pese a que ésta es también reconocida por la Junta de CyL.

Además, los datos muestran que un 11,5% de los participantes presentan formación complementaria a través de la realización de un Master en Bilingüismo (tabla 33).

Tabla 33. Titulación de inglés

Titulación de inglés	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
B2 EOI	10	38,5	38,5
C1 EOI	4	15,4	53,8
First	2	7,7	61,5
Advanced	3	11,5	73,1
B1 EOI	4	15,4	88,5
B2 y Master en Bilingüismo	1	3,8	92,3
C1 Master en Bilingüismo	2	7,7	100,0

La Consejería de Educación de la Junta de CyL señala la necesidad de que los profesores que impartan una materia no lingüística en otro idioma deben pasar por un proceso de acreditación de la competencia lingüística en lenguas extranjeras. Esto quiere decir que una vez el docente tenga la titulación correspondiente (al menos un B2) lo presentará para que la Consejería reconozca dicha competencia.

Ello es obligatorio para el personal interino, de forma que si éste no recibe la acreditación reconocida por la Consejería no podrá optar a trabajar impartiendo la materia en lengua extranjera.

En la tabla 34 se observa cómo el 92,3% de los participantes tienen concedida la acreditación lingüística. No así, el 7,7% que no la tiene. Este porcentaje puede corresponder a personal con destino provisional o definitivo a quienes no se les exige dicha condición.

Tabla 34. Posesión de la acreditación lingüística concedida por la Junta de CyL

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
<i>Acreditación lingüística</i>	SI	24	92,3	92,3
	NO	2	7,7	100,0

Además de la titulación con la que cuentan los docentes, se analiza si han seguido su formación a nivel de idioma y a nivel de metodología para impartir una materia no lingüística en otro idioma.

De la tabla 35 se extrae que 21 de los 26 docentes encuestados se siguen formando y actualizando en el perfeccionamiento del aprendizaje del idioma. Por su parte, 5 docentes de los 26 señalan que su formación en el idioma ha acabado al obtener la titulación.

La diferencia es menos significativa en cuanto a formación a nivel metodológico, puesto que 17 docentes afirman actualizarse en metodología y 9 docentes señalan no hacerlo.

Se consideró oportuno analizar si alguno de los docentes encuestados había impartido algún curso en relación a metodología CLIL, puesto que cada año se organizan actividades formativas y congresos en vistas a mejorar la formación del profesorado en este ámbito relativamente reciente. Como se observa en la tabla 35, la totalidad de la muestra señaló no haber impartido ningún curso de formación.

Tabla 35. Frecuencias y porcentajes sobre la formación y actualización en el idioma y metodología

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
<i>Formación y actualización en el idioma</i>	SI	21	80,8	80,8
	NO	5	19,2	100,0
<i>Formación y actualización metodológica (AICLE)</i>	SI	17	65,4	65,4
	NO	9	34,6	100,0
<i>Impartición de formación</i>	NO	26	100,0	100,0

Vinculado con lo anterior, se profundizó sobre el tiempo dedicado tanto a la formación en idioma como a la formación a nivel metodológico.

Como se visualiza en la tabla 36, los docentes otorgan mayor importancia a la formación a nivel de idioma que a la formación metodológica. Así, el 38,5% de los participantes afirman haber dedicado más de 200 horas a la formación del idioma, mientras que solo el 19,2% afirma haber dedicado más de 200 horas en la formación CLIL.

Tabla 36. Frecuencias y porcentajes sobre las horas de formación en idioma y metodología

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
<i>Tiempo formación en idioma (horas)</i>	- 20	6	23,1	23,1
	40-60	3	11,5	34,6
	60-100	4	15,4	50,0
	100-200	3	11,5	61,5
	+ 200	10	38,5	100
<i>Tiempo formación metodológica (horas)</i>	- 20	9	34,6	34,6
	40-60	9	34,6	69,2
	60-100	2	7,7	76,9
	100-200	1	3,9	80,8
	+ 200	5	19,2	100

No obstante, pese a presentar una disparidad en cuanto a la formación en idioma y en metodología, en general los participantes otorgan mucha importancia a la necesidad de formarse de manera permanente como puede verse en la tabla 37.

Tabla 37. Frecuencias y porcentajes sobre la percepción de los docentes en la realización de actividades vinculadas con su formación permanente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
<i>Asistencia a cursos de actualización de idioma</i>	Algo	5	19,2	19,2
	Bastante	9	34,6	53,8
	Mucho	12	46,2	100,0
<i>Estancias en extranjero</i>	Nada	2	7,7	7,7
	Algo	1	3,8	11,5
	Bastante	6	23,1	34,6
	Mucho	17	65,4	100,0

<i>Consulta de bibliografía CLIL</i>	Nada	1	3,8	3,8
	Algo	8	30,8	34,6
	Bastante	12	46,2	80,8
	Mucho	5	19,2	100,0
<i>Asistencia a cursos y congresos CLIL</i>	Nada	1	3,8	3,8
	Algo	7	26,9	30,8
	Bastante	10	38,5	69,2
	Mucho	8	30,8	100,0

De este modo, el hecho de “asistir a cursos de formación/actualización del idioma” es valorado con “mucho” importancia por el 46,2%, con “bastante” importancia por el 24,6% y con “algo” de importancia por el 19,2%.

Por otro lado, ante la pregunta de “realizar estancias en el extranjero con el fin de seguir formándose y actualizándose en el idioma”, un 65,4% lo señala como muy importante puesto que eligen la casilla “mucho” (importancia), un 23,1% lo valora como “bastante” importante, un 3,8% “algo” importante y un 7,7% “nada” importante.

De los datos se deduce que los docentes consideran más importante el hecho de realizar estancias en el país de habla inglesa que la realización de cursos de inglés en España a la vista de los resultados en la casilla “mucho” (importancia) con un 65,4% en relación a las estancias en el extranjero en comparación con un 46,2% en relación a la realización de cursos. Sería interesante analizar si la percepción de importancia se relaciona con el hecho de haberlas realizado en realidad.

Por otro lado, en cuanto a la pregunta de “consultar bibliografía para actualizar conocimientos sobre metodología AICLE”, el 3,8% lo considera “nada” importante, el 30,8% lo considera como “algo” importante, el 46,2% “bastante” importante y el 19,2% muy importante.

En cuanto a la asistencia a seminarios, cursos y congresos relacionados con la metodología AICLE, un 3,8% lo estima “nada” importante, un 26,9% “algo” importante, un 38,5% “bastante” importante y un 30,8% muy importante.

Se deduce que, aunque haya docentes que no hayan continuado con su formación en el idioma tras conseguir la titulación como se desprende de los

datos comentados anteriormente, sí lo consideran importante. Y dentro de ello, se extrae que los docentes otorgan más importancia a la formación del idioma en comparación con la formación a nivel metodológico.

V.2.1.2.2 Trabajo en el aula: impartición de EF en inglés

Esta variable se corresponde con la parte C y D del cuestionario de los docentes de EF en inglés.

De la información extraída de la bibliografía, se contemplan algunos aspectos que llevan a la inclusión de la EF dentro del PB. Como se observa en la tabla 38, ante la cuestión realizada “la motivación intrínseca generada por la materia facilita la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje del inglés”, 6 docentes contestaron que “algo”, 12 que “bastante” y 8 “mucho”.

Ante el ítem “el carácter vivencial de la materia facilita la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje del inglés”, 5 de los 26 docentes respondieron que “algo”, 7 “bastante” y 14 “mucho”.

Con respecto a “el ambiente distendido que se genera, favorece la interacción comunicativa”, 4 respondieron “algo”, 12 “bastante” y 10 “mucho”.

Así que de forma coherente con las respuestas anteriores, el 61,5% considera que la inclusión de la materia de EF dentro del PB es muy apropiada, el 34,6% bastante apropiada y el 3,8% algo apropiada. Se destaca que ningún profesor señala que la EF no es “nada” apropiada.

Tabla 38. Frecuencias y porcentajes sobre las razones que hacen adecuado incluir a la EF dentro del PB según la percepción docente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
<i>Motivación intrínseca</i>	Algo	6	23,1	23,1
	Bastante	12	46,2	69,2
	Mucho	8	30,8	100,0
<i>Carácter vivencial</i>	Algo	5	19,2	19,2
	Bastante	7	26,9	46,2
	Mucho	14	53,8	100,0
<i>Ambiente distendido</i>	Algo	4	15,4	15,4
	Bastante	12	46,2	61,5

	Mucho	10	38,5	100,0
<i>EF materia aprobada para ser impartida en inglés</i>	Algo	1	3,8	3,8
	Bastante	9	34,6	38,5
	Mucho	16	61,5	100,0

Por otro lado, se analizó la percepción del profesorado en cuanto a la aportación de la EF en el aprendizaje de cada una de las destrezas del inglés: comprensión oral (CO) o *listening*, expresión oral (EO) o *speaking*, comprensión escrita (CE) o *reading* y expresión escrita (EE) o *writing*.

De los datos recogidos (tabla 39), se observa que los docentes otorgan la mayor aportación de la materia de EF a la destreza de CO (*listening*).

En cuanto a la destreza de EO (*speaking*), 8 de los 26 docentes encuestados opinan que la EF aporta “algo”, 14 que “bastante” y 4 que “mucho”.

Ante la cuestión de “las características particulares de la materia de EF permiten que los alumnos desarrollen la CE”, un 46,2% contesta que “algo”, un 50% que “bastante” y un 3,8% que “mucho”.

En relación a la EE, un 15,4% responde que “algo” puede aportar la EF, un 57,7% que “bastante” y un 26,9% que “mucho”.

Tabla 39. Frecuencias y porcentajes sobre la percepción docente en la aportación de la EF a las destrezas del inglés

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
CO (<i>Listening</i>)	Algo	1	3,8	3,8
	Bastante	11	42,3	46,2
	Mucho	14	53,8	100,0
EO (<i>Speaking</i>)	Algo	8	30,8	30,8
	Bastante	14	53,8	84,6
	Mucho	4	15,4	100,0
CE (<i>Reading</i>)	Algo	12	46,2	46,2
	Bastante	13	50,0	96,2

	Mucho	1	3,8	100,0
	Algo	4	15,4	15,4
EE (Writing)	Bastante	15	57,7	73,1
	Mucho	7	26,9	100,0

Por otro lado, se analizó la percepción sobre los aspectos negativos o posibles desventajas que podrían desencadenar la impartición de la EF en inglés. En la tabla 40, se observa que el 46,2% de los participantes opina que ralentiza “bastante” el normal desarrollo de la materia, el 46,2% que ralentiza “algo” los contenidos y el 26,9% que no se aprecia retraso en la impartición de contenidos.

Por su parte, un 61,5% de los docentes señala que la posible ralentización no se encuentra relacionado con el aprendizaje de menos contenidos en la materia, aunque un 26,9% y un 11,5% opinan que los alumnos aprenden “algo” menos y “bastantes” menos contenidos en EF por el hecho de ser impartida en inglés.

Tabla 40. Frecuencias y porcentajes sobre los inconvenientes de la EF bilingüe

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
<i>Ralentiza contenidos</i>	Nada	7	26,9	26,9
	Algo	12	46,2	73,1
	Bastante	7	26,9	100,0
<i>Se aprende menos</i>	Nada	16	61,5	61,5
	Algo	7	26,9	88,5
	Bastante	3	11,5	100,0

Se analizó también si dentro de la PD del departamento de EF se recogían algunas particularidades o modificaciones en referencia a la EF en inglés. En este sentido, la tabla 41 muestra cómo el 73,1% admite llevar a cabo ciertas modificaciones mientras que el 26,9% señala no realizar modificación alguna en la PD correspondiente.

Tabla 41. Frecuencias y porcentajes sobre la modificación de la PD

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
<i>Modificación de la PD</i>	SI	19	73,1	73,1
	NO	7	26,9	100,0

Íntimamente relacionado con la cuestión anterior, se encuentra el análisis en cuanto a los elementos del currículo que habían sido modificados en la PD (tabla 42). El aspecto que los docentes señalaron con mayor porcentaje como modificado fue la metodología, ya que un 69,2% admitió haberla cambiado mientras que un 30,8% señaló no haberla modificado.

En cuanto a los objetivos, el 76,9% señaló no realizar ningún tipo de modificación frente al 23,1% que sí señaló llevar a cabo algunos cambios. En cuanto a los contenidos, el 88,5% dijo no realizar ninguna modificación en comparación con el 11,5% que dijo sí realizarlas.

Resultados parecidos se obtiene en relación a las CCBB. Un 84,6% admitió no realizar cambios para su contribución, mientras que un 15,4% sí señaló realizarlos.

Con respecto a los procedimientos e instrumentos de evaluación, un 38,5% dice realizar modificaciones en comparación con el 61,5% que no. Por su parte, el 84,6% dice no hacer cambios en los criterios de calificación frente al 15,4% que refleja realizarlos.

Tabla 42. Frecuencias y porcentajes sobre la modificación de los elementos del currículo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
<i>Objetivos</i>	SI	6	23,1	23,1
	NO	20	76,9	100,0
<i>Contenidos</i>	SI	3	11,5	11,5
	NO	23	88,5	100,0
<i>CCBB</i>	SI	4	15,4	15,4
	NO	22	84,6	100,0
<i>Criterios de calificación</i>	SI	4	15,4	15,4
	NO	22	84,6	100,0
<i>Metodología</i>	SI	18	69,2	69,2
	NO	8	30,8	100,0

<i>Procedimientos e instrumentos de evaluación</i>	SI	10	38,5	38,5
	NO	16	61,5	100,0

El tiempo de inglés que se utiliza en el aula constituye un aspecto importante a tener en cuenta.

La Consejería dictamina a través de la Orden 6/2006 que el porcentaje de inglés utilizado en el aula en la materia no lingüística en las secciones bilingües de CyL no podrá suponer más del 50%. Sin embargo, esto no resulta ser un criterio común en todos los centros como puede verse en la tabla 43.

El 15,4% dice que las dos horas de EF a la semana son 100% en inglés mientras que el 30,8% de los docentes establece que las dos horas de EF a la semana son 100% en inglés salvo aclaraciones puntuales que se hacen en castellano.

El 11,5% dice que en las dos horas de EF se alterna inglés y castellano más o menos en la misma proporción; el 26,9% que en las dos horas de EF se alternan inglés y castellano aunque se utiliza más inglés y el 3,8% afirma que en las dos horas de EF se alternan inglés y castellano aunque se utiliza más el castellano.

Finalmente, el 11,4% se reparte en la misma proporción entre aquellos que dicen que un día de la semana se hace en inglés y otro en castellano (3,8%), aquellos que dicen seleccionar UUDD y unas se hacen en castellano y otras en inglés (3,8%) y los que afirman que los dos días se hacen en castellano y se van introduciendo algunas cosas en inglés (3,8%).

Tabla 43. Porcentaje de inglés utilizado en clase de EF

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Todo en inglés	4	15,4	15,4
Todo inglés salvo aclaraciones	8	30,8	46,2
50% inglés	3	11,5	57,7
en las 2 h inglés y castellano aunque más inglés	7	26,9	84,6
en las 2 h inglés y castellano aunque más castellano	1	3,8	88,5

un día inglés y otro castellano	1	3,8	92,3
se seleccionan UDD	1	3,8	96,2
las 2 h en castellano y se introducen cosas en inglés	1	3,8	100,0

En la tabla 44, se analiza cuánto utilizan los docentes en sus clases cada una de las destrezas que componen la enseñanza en inglés. En coherencia con los resultados presentados en la tabla 39 se obtiene, de nuevo, que la CO (*listening*) es la destreza más utilizada por los docentes, ya que se obtiene un 69,2% en la categoría de “mucho”.

Ante la cuestión “los alumnos hablan en inglés durante las clases de EF”, un 7,7% responde “nada”, un 69,2% “algo”, un 19,2% “bastante” y un 3,8% “mucho”.

Ante la pregunta “Los alumnos leen textos en inglés relacionados con las diferentes temáticas del ámbito físico-deportivo que se estén trabajando”, un 7,7% responde que “nada”, un 38,5% “algo”, un 30,8% “bastante” y un 23,1% “mucho”.

Ante el ítem “Los alumnos escriben en inglés para realizar diferentes tareas de EF”, un 23,1% afirma que “nada”, un 46,2% que “algo” y un 30,8% que “bastante”.

De los datos obtenidos, se desprende que la destreza más trabajada es la comprensión oral y la menos trabajada la expresión oral.

Tabla 44. Frecuencia y porcentajes de utilización de destrezas de inglés en EF

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
CO (<i>Listening</i>)	Algo	2	7,7	7,7
	Bastante	6	23,1	30,8
	Mucho	18	69,2	100,0
EO (<i>Speaking</i>)	Nada	2	7,7	7,7
	Algo	18	69,2	76,9
	Bastante	5	19,2	96,2
	Mucho	1	3,8	100,0

CE (Reading)	Nada	2	7,7	7,7
	Algo	10	38,5	46,2
	Bastante	8	30,8	76,9
	Mucho	6	23,1	100,0
EE (Writing)	Nada	6	23,1	23,1
	Algo	12	46,2	69,2
	Bastante	8	30,8	100,0

De los datos obtenidos con anterioridad, se indaga sobre el empleo de las cuatro destrezas del inglés a través de las diversas actividades de enseñanza-aprendizaje (tabla 45). Se encuentra que un 46,2% utiliza “bastante” las cuatro destrezas en el desarrollo de las diferentes UDD. Un 42,3% las utiliza “algo” y un 7,7% responde no emplear “nada” las cuatro destrezas a lo largo de las UDD.

Por otro lado y ante la pregunta “se facilita al alumno un vocabulario fundamental, en relación al contenido que se esté trabajando”, el 19,2% contestó “algo”, el 30,8% “bastante” y el 50% “mucho”.

Tabla 45. Frecuencias y porcentajes de la utilización de las cuatro destrezas y vocabulario fundamental

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
4 destrezas	Nada	2	7,7	7,7
	Algo	11	42,3	50,0
	Bastante	12	46,2	96,2
	Mucho	1	3,8	100,0
Vocabulario fundamental	Algo	5	19,2	19,2
	Bastante	8	30,8	50,0
	Mucho	13	50,0	100,0

Continuando con las estrategias de enseñanza que pueden emplearse en las diferentes UDD de EF bilingüe se analizaron otros dos aspectos como puede

verse en la tabla 46. Por un lado, la inclusión e incorporación de contenidos propios de la cultura inglesa y/o americana, por otro lado, la posible realización de trabajo interdisciplinar con el resto de materias bilingües.

En cuanto a lo primero, el mayor porcentaje se situó en la respuesta “algo” con un 73,1%. Un 11,5% respondió que “nada” y un 15,4% contestó que “bastante”.

Con respecto a la realización de trabajo interdisciplinar con otras materias, un 26,9% contestó que “nada”, 69,2% que “algo” y 3,8% que “bastante”.

Tabla 46. Frecuencias y porcentajes de inclusión de aspectos culturales y trabajo interdisciplinar

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
<i>Cultura inglesa/americana</i>	Nada	3	11,5	11,5
	Algo	19	73,1	84,6
	Bastante	4	15,4	100,0
<i>Trabajo interdisciplinar</i>	Nada	7	26,9	26,9
	Algo	18	69,2	96,2
	Bastante	1	3,8	100,0

Asimismo, se indagó sobre la utilización de las TIC como recurso didáctico en el aula (tabla 47) a lo que 2 de los 26 profesores respondieron que “nada” las utilizaba, 17 docentes que “algo”, 6 docentes que “bastante” y, finalmente, uno de ellos afirmó emplearlas “mucho” en sus clases de EF en inglés.

Además, se analizaron los datos sobre la utilización de estrategias lingüísticas y paralingüísticas para transmitir la información (repetir, ejemplificar, gesticular, imágenes, etc). Los resultados se ubicaron, sobre todo, entre la respuesta “bastante” y “mucho”, ya que el porcentaje resultó 57,7% y 30,8% respectivamente.

Relacionado con lo anterior y ante el ítem “el resultado de la ejecución de las diferentes tareas es variado: power point, documento, presentación oral, grabación, etc, la respuesta de la mitad de los participantes (50%) se situó en “algo”. El 26,9% contestó que lo hacía bastante y el 7,7% que lo llevaba a cabo “mucho”.

Tabla 47. Frecuencias y porcentajes sobre la utilización de recursos y estrategias didácticas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
<i>TIC</i>	Nada	2	7,7	7,7
	Algo	17	65,4	73,1
	Bastante	6	23,1	96,2
	Mucho	1	3,8	100,0
<i>Estrategias lingüísticas y para-lingüísticas</i>	Nada	1	3,8	3,8
	Algo	2	7,7	11,5
	Bastante	15	57,7	69,2
	Mucho	8	30,8	100,0
<i>Resultado de ejecución variado</i>	Nada	4	15,4	15,4
	Algo	13	50,0	65,4
	Bastante	7	26,9	92,3
	Mucho	2	7,7	100,0

Uno de los aspectos que mayor preocupación e indeterminación crean en el área de EF suele ser cómo evaluar y calificar al alumnado. Por ello, se indagó sobre el sistema de evaluación empleado. En la tabla 48, se observa la no unificación de criterio, ya que casi la mitad de la muestra opta por una vía y la otra mitad por la otra vía de evaluación.

Así, el 57,7% afirma evaluar objetivos curriculares pero no objetivos lingüísticos mientras que el 42,3% señala evaluar tanto objetivos curriculares como objetivos lingüísticos.

Sería importante investigar la forma real de aplicar el sistema de evaluación y calificación.

Tabla 48. Evaluación de objetivos curriculares y objetivos lingüísticos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
<i>Evalúa objetivos curriculares</i>	15	57,7	57,7
<i>Evalúa objetivos curriculares y objetivos lingüísticos</i>	11	42,3	100,0

Relacionado con lo anterior, se analiza el número y tipo de instrumentos que el profesorado utiliza en su proceso de evaluación y/o calificación.

Como se recoge en la tabla 49, la totalidad de los participantes afirma utilizar las fichas de observación. Éste constituye el instrumento más comúnmente utilizado de acuerdo con los resultados obtenidos.

El instrumento menos utilizado es el Portfolio, ya que el 88,5% dice no utilizarlo frente al 11,5% que afirma utilizarlo.

Por otro lado, el 84,6% hace uso de las pruebas de conocimiento en comparación con el 15,4% que no hace uso de ellas.

El cuaderno del alumno tampoco parece ser muy utilizado por la mayoría de los docentes, ya que el 73,1% señala no emplearlo frente al 26,9% que si lo hace.

El 61,5% responde utilizar las filmaciones en su proceso de evaluación mientras que el 38,5% no las utiliza.

Con respecto a la realización de entrevistas con los alumnos, un 38,5% establece efectuarlas en comparación con el 61,5% que no las lleva a cabo ni las utiliza como instrumento de evaluación.

En cuanto a la implicación de los alumnos en su propio proceso de evaluación mediante la autoevaluación y coevaluación, se encuentra que la coevaluación es más utilizada que la autoevaluación, ya que se ha obtenido que el 57,7% de la muestra afirma utilizar fichas de coevaluación en comparación con el 26,9% que afirma emplear fichas de autoevaluación.

Finalmente y en lo que respecta al empleo de rúbricas y escalas de valoración dentro del proceso de evaluación, un 57,7% dice emplearlas mientras que un 42,3% señala no incorporarlas en su sistema de evaluación.

Tabla 49. Frecuencia y porcentajes de utilización de instrumentos de evaluación

Tipo de instrumento de evaluación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Fichas de observación	SI	26	100,0	100,0
	NO	0	0,0	100,0
Pruebas de conocimiento	SI	22	84,6	84,6
	NO	4	15,4	100,0
Portfolio	SI	3	11,5	11,5
	NO	23	88,5	100,0

<i>Cuaderno del alumno</i>	SI	7	26,9	26,9
	NO	19	73,1	100,0
<i>Filmaciones</i>	SI	10	38,5	38,5
	NO	16	61,5	100,0
<i>Entrevistas</i>	SI	10	38,5	38,5
	NO	16	61,5	100,0
<i>Fichas autoevaluación</i>	SI	7	26,9	26,9
	NO	19	73,1	100,0
<i>Fichas coevaluación</i>	SI	15	57,7	57,7
	NO	11	42,3	100,0
<i>Rúbricas</i>	SI	15	57,7	57,7
	NO	11	42,3	100,0

También se analizó la presencia del auxiliar de conversación (AC) en el aula como se recoge en la tabla 50.

Más de la mitad de los participantes encuestados (53,8%) mostraron tener un AC en su aula. El 26,9% dijo tener dos AC y el 19,2% afirmó no contar con ningún AC nativo en su centro.

Tabla 50. Frecuencias y porcentajes sobre el número de AC

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
<i>Número de AC</i>	Uno	14	53,8	53,8
	Dos	7	26,9	80,8
	Ninguno	5	19,2	100,0

Vinculado con lo aportado anteriormente, se analizó la frecuencia de participación del AC en las clases de EF (tabla 51). De los 26 docentes, 7 de ellos constataron que el AC “nunca” participaba en las clases. Esto puede resultar

coherente si atendemos a los datos recogidos en la tabla anterior (tabla 50) donde encontramos que 5 docentes afirman no contar con AC, lo que quiere decir que los dos docentes restantes, aun contando con el AC en su centro, no lo involucra en las clases de EF.

Un participante cuenta con el AC una vez cada 15 días mientras que los restantes (18) afirman que el AC colabora y participan en las clases de EF una vez a la semana.

Tabla 51. Frecuencias y porcentajes sobre la participación del AC en clase de EF

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
<i>Participación del AC en EF</i>	Una vez a la semana	18	69,2	69,2
	Una vez cada 15 días	1	3,9	73,1
	Nunca	7	26,9	100,0

En relación a lo anterior, se analiza de qué manera el AC interviene en las clases de EF (tabla 52). En cuanto a la colaboración con el docente para la elaboración de materiales didácticos en inglés (apuntes, sesiones de EF...), el 23,1% responde que “nada”, el 42,3% que “algo”, el 26,9% que “bastante” y el 7,7% que “mucho”.

En cuanto a la elaboración y proposición de actividades propias de su lugar de procedencia (por ejemplo, propuesta de organización de deportes originarios de Inglaterra o Norte América), el 38,5% contesta que “nada”, el 42,3% que “algo”, el 15,4% que “bastante” y el 3,8% que “mucho”.

Tabla 52. Percepción del docente de EF sobre la colaboración del AC en las clases

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
<i>Colaboración en la preparación de materiales</i>	Nada	6	23,1	23,1
	Algo	11	42,3	65,4
	Bastante	7	26,9	92,3
	Mucho	2	7,7	100,0
<i>Elaboración y proposición de actividades pro-</i>	Nada	10	38,5	38,5
	Algo	11	42,3	80,8

<i>pias de la cultura de procedencia</i>	Bastante	4	15,4	96,2
	Mucho	1	3,8	100,0

Por último, se analizó la percepción de los docentes en cuanto a la aportación del AC para el aprendizaje del alumno (tabla 53).

El 53,8% de los participantes considera que la presencia y aportación del AC en las clases de EF es “bastante” positiva para el aprendizaje del alumno, el 15,4% que es muy positiva (“mucho”), el 11,5% que es “algo” positiva y el 19,2% que no es “nada” positiva.

Por otra parte, el 38,5% de los docentes perciben que el AC puede ayudar “bastante” a que los alumnos mejoren y progresen en la comprensión y/o expresión del inglés. Un 19,2% opina que pueden ayudar “mucho”, un 15,4% piensa que el AC puede ayudar “algo” y un 26,9% cree que la colaboración del AC no ayuda “nada” para la mejora de los alumnos con respecto a su competencia comprensiva y/o expresiva en inglés.

Como se puede observar, no parece existir unanimidad de criterio en relación a la utilidad del AC.

Tabla 53. Percepción del docente de EF sobre la aportación del AC al aprendizaje del alumno

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
<i>Positivo para el aprendizaje del alumno</i>	Nada	5	19,2	19,2
	Algo	3	11,5	30,8
	Bastante	14	53,8	84,6
	Mucho	4	15,4	100,0
<i>Mejora de la comprensión y expresión</i>	Nada	7	26,9	26,9
	Algo	4	15,4	42,3
	Bastante	10	38,5	80,8
	Mucho	5	19,2	100,0

V.2.2.- Estadística inferencial

Llevado a cabo el análisis descriptivo, pasamos al análisis inferencial. Éste nos sirve para contrastar las hipótesis planteadas. Para ello, se han realizado tres tipos de análisis: tablas de contingencia y χ^2 , correlaciones de Spearman y análisis de varianza no paramétrico de Kruskal Wallis.

V.2.2.1.- Tablas de contingencia y χ^2

El análisis χ^2 nos ha permitido determinar si existe relación entre dos ítems categóricos.

Este análisis estadístico se ha realizado en los dos cuestionarios: el cumplimentado por los coordinadores del PB y el llevado a cabo por los profesores de EF en inglés. Se aplicó en las hipótesis que derivan de los objetivos 1, 2, 3 y 4 de la investigación.

Antes de realizar el análisis, y con el fin de facilitar el seguimiento, retomaremos el primer objetivo y las dos hipótesis que se desprenden del mismo:

Objetivo 1.- Analizar si el grado de coordinación entre los miembros del programa bilingüe repercute en un mejor funcionamiento del mismo y en propuestas prácticas de desarrollo.

Hipótesis 1. Los centros en los que el equipo bilingüe realiza más reuniones, implican más a los alumnos así como a sus familias en el conocimiento y seguimiento del funcionamiento del programa.

Hipótesis 2. La mayor frecuencia de realización de reuniones entre los miembros del equipo bilingüe, influye favorablemente en la organización de actividades de carácter interdisciplinar.

El grado de coordinación entre los miembros del PB fue medido a través de la frecuencia de realización de reuniones (ver apartado III.3). En el cuestionario, las opciones de respuesta eran: semanal (S.), quincenal (Q.), mensual (M.), esporádicamente (E.) o nunca (N.) como también se refleja en la tabla 54. En ella, se muestran los resultados obtenidos en relación a las hipótesis 1 y 2.

Tabla 54. Tabla de contingencia y χ^2 relativas a las hipótesis 1 y 2

		Porcentaje (%)					χ^2	<i>p</i>
		Frecuencia de realización de reuniones						
		S.	Q.	M.	E.	N.		
Se implica a los alumnos en el PB.							17,286 ^a	.027
	Nada	15,4	0,0	3,8	3,8	3,8		
	Algo	3,8	30,8	3,8	3,8	0,0		
	Bastante	23,1	3,8	3,8	0,0	0,0		
Se implica a las familias en el PB.							19,960	.068
	Nada	0,0	0,0	0,0	3,8	0,0		
	Algo	3,8	11,5	3,8	0,0	0,0		
	Bastante	26,9	23,1	3,8	0,0	3,8		
	Mucho	11,5	0,0	3,8	3,8	0,0		
Se organizan actividades de carácter interdisciplinar.							9,954 ^a	.041
	SI	38,5	15,4	7,7	0,0	0,0		
	NO	3,8	19,2	3,8	7,7	3,8		

Como se puede observar, la frecuencia de realización de reuniones por parte del equipo bilingüe influye significativamente en la implicación de los alumnos, ya que $p < .05$ ($\chi^2_{(26)} = 17,286^a$, $p = .027$). De acuerdo con los datos incorporados, parece ser que esta relación viene determinada porque el 23,1% de la muestra que indica reunirse semanalmente, implica a los alumnos “bastante” en el funcionamiento del PB. Por su parte, el 30,8% que afirma hacerlo cada 15 días también señalan implicar de alguna manera al alumnado. De este modo, parece que a mayor número de reuniones, mayor implicación de los alumnos.

Por el contrario, la frecuencia de realización de reuniones por parte del equipo bilingüe no influye significativamente en la implicación de las familias en el PB que se desarrolla en el centro de sus hijos ($\chi^2_{(26)} = 19,960^a$, $p = .068$).

Finalmente, existe una relación significativa entre la realización de reuniones y la organización de actividades de carácter interdisciplinar ($\chi^2_{(26)} = 9,954^a$, $p = .041$). Esta relación puede deberse a que el 53,9% de la muestra que indica reunirse con mayor frecuencia (semanalmente) también reconoce trabajar de

forma interdisciplinar entre las materias implicadas en el PB. Se deduce que a mayor frecuencia de reuniones, mayor trabajo interdisciplinar.

Realizadas las tablas de contingencia y χ^2 de las hipótesis del primer objetivo, se continúa con el análisis referente al segundo objetivo de la investigación:

Objetivo 2.- Conocer e identificar el perfil metodológico del profesorado que imparte Educación Física en inglés en función de la importancia que atribuye a su formación lingüística.

A partir de este objetivo, se plantean tres hipótesis:

Hipótesis 3. Los docentes de Educación Física en inglés que perciben importante realizar estancias en el extranjero también valoran como relevante la asistencia a actividades de formación permanente (cursos y congresos) en cuanto a metodología CLIL.

Hipótesis 4. La obtención de la acreditación lingüística influye en la percepción del docente sobre la importancia de consultar bibliografía sobre metodología CLIL.

Hipótesis 5. Los profesores de Educación Física que acumulan mayor tiempo de formación a nivel lingüístico más emplean las cuatro destrezas comunicativas del inglés durante sus clases.

A partir de ellas se extrajeron las tablas de contingencia y χ^2 , obteniendo los resultados que se plasman en la tabla 55.

Tabla 55. Tabla de contingencia y χ^2 relativas a las hipótesis 3, 4 y 5

Porcentaje (%)					χ^2	p	
Asistir a cursos y congresos relacionados con metodología CLIL.	Importancia estancias en el extranjero				27,693 ^a	.001	
	Nada	Algo	Bastante	Mucho			
	Nada	0,0	3,8	0,0			0,0
	Algo	3,8	0,0	3,8			19,2
	Bastante	3,8	0,0	11,5			23,1
	Mucho	0,0	0,0	7,7			23,1
Obtención de acreditación lingüística							
					SI	NO	

Consultar bibliografía CLIL.							
Nada	0,0	3,8					
Algo	30,8	0,0				14,733 ^a	,002
Bastante	46,2	0,0					
Mucho	15,4	3,8					
Tiempo de formación lingüística (horas)							
	<20	20-40	40-60	60-100	100-200	>200	
Empleo de todas las destrezas de inglés en EF.							
Nada	7,7	0,0	0,0	0,0	0,0	7,7	
Algo	11,5	7,7	0,0	0,0	23,1	11,5	20,298 ^a
Bastante	3,8	3,8	11,5	11,5	15,4	3,8	,062
Mucho	0,0	0,0	3,8	0,0	0,0	0,0	

Como se refleja en la tabla 55, existe una relación entre la importancia de realizar estancias en el extranjero con el fin de actualizarse en el idioma y la asistencia a actividades de formación metodológica ($p < .05$). Puede afirmarse que los docentes que más valoran desplazarse a otros países también consideran relevante formarse de manera permanente en el ámbito metodológico CLIL ($\chi^2_{(26)} = 27,693^a$, $p = .001$). Esta relación puede explicarse porque tres cuartas partes de la muestra que han indicado que es muy importante realizar estancias en el extranjero también lo han considerado en relación a la necesidad de formarse de manera permanente en metodología CLIL.

También se obtiene una relación significativa entre la tenencia de la acreditación lingüística y la consulta de bibliografía CLIL ($\chi^2_{(26)} = 14,733^a$, $p = .002$). Probablemente esto es porque el mayor porcentaje de la muestra que posee la acreditación (61,6%) considera bastante o muy importante buscar y actualizarse en la bibliografía en cuanto a metodología CLIL.

Además, se abordó un tercer aspecto del perfil metodológico del docente de EF bilingüe: el empleo de las destrezas comunicativas del inglés. Éste se analizó en función del tiempo en horas de formación en el idioma.

La tabla 55, muestra que no existe una relación significativa entre las dos variables señaladas ($\chi^2_{(26)} = 20,298^a$, $p = .062$). Esto indica que la formación en idioma por parte del profesorado no tiene una influencia directa en la utiliza-

ción de las cuatro destrezas comunicativas del inglés durante el desarrollo de las clases de EF.

Con respecto al tercer objetivo de la investigación, se han concretado dos hipótesis (6 y 7):

Objetivo 3.- Analizar la perspectiva que tiene el docente de Educación Física en inglés sobre la utilización de aspectos metodológicos CLIL en función de su experiencia profesional en la enseñanza bilingüe.

Hipótesis 6. Los docentes de Educación Física en inglés con más años de experiencia en el ámbito bilingüe utilizan mayor número de estrategias lingüísticas y paralingüísticas para transmitir la información.

Hipótesis 7. Los docentes de Educación Física en inglés que tienen más años de experiencia en una sección bilingüe utilizan con mayor frecuencia las TIC como recurso didáctico para el aprendizaje de contenidos y mejora del idioma.

En este caso, se analiza la utilización, por parte del docente, de varios aspectos metodológicos relacionados con CLIL teniendo en consideración la variable de los años que el docente lleva impartiendo EF en inglés.

La tabla 56, recoge los resultados fruto del análisis realizado.

Tabla 56. Tabla de contingencia y χ^2 relativas a las hipótesis 6 y 7

	Porcentaje (%)			χ^2	p
	Experiencia laboral en enseñanza bilingüe				
	1-2 cursos	3-4 cursos	5-6 cursos		
Empleo de variedad de estrategias lingüísticas.					
Nada	3,8	0,0	0,0	14,632 ^a	.023
Algo	3,8	0,0	3,8		
Bastante	30,8	26,9	0,0		
Mucho	11,5	19,2	0,0		
Empleo de TIC.					
Nada	3,8	3,8	0,0	4,562 ^a	.601
Algo	26,9	34,6	3,8		
Bastante	19,2	3,8	0,0		
Mucho	0,0	3,8	0,0		

Se muestra una relación significativa entre los años de experiencia del docente que imparte EF en inglés y el empleo de variedad de estrategias lingüísticas y paralingüísticas para transmitir los contenidos de aprendizaje durante las clases ($\chi^2_{(26)} = 14,632^a$, $p = .023$). De acuerdo con los datos de la tabla 56, se deduce que la significatividad viene determinada porque el 46,1% de los docentes que acumulan 3-4 años de experiencia dicen emplear bastantes o muchas estrategias lingüísticas y paralingüísticas durante las clases de EF. Sin embargo, la experiencia laboral en enseñanza bilingüe no constituye un factor estadísticamente influyente en la variable dependiente de utilización de las TIC como recurso didáctico para el aprendizaje del idioma y contenido ($\chi^2_{(26)} = 4,562^a$, $p = .601$).

Del cuarto objetivo derivan dos hipótesis (8 y 9):

Objetivo 4.- Analizar la enseñanza de idioma y de contenidos propios de la materia de Educación Física en función de la cantidad de inglés utilizado en el aula.

Hipótesis 8. A mayor utilización de inglés en el aula menor aprendizaje de contenidos de la materia de Educación Física.

Hipótesis 9. El hecho de impartir más docencia de Educación Física en inglés no repercute en una mayor propuesta de tareas vinculadas a la expresión oral y escrita.

Con la realización del análisis pertinente, se obtienen los resultados que se recogen en la tabla 57.

Tabla 57. Tabla de contingencia y χ^2 relativas a las hipótesis 8 y 9

	Porcentaje (%)								χ^2	P
	Utilización de inglés en clase de EF*									
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Menor aprendizaje de contenidos de EF.										
Nada	3,8	26,9	11,5	15,4	0,0	0,0	3,8	0,0	27,803 ^a	.015
Algo	11,5	3,8	0,0	7,7	0,0	3,8	0,0	0,0		
Bastante	0,0	0,0	0,0	3,8	3,8	0,0	0,0	3,8		

Tareas vinculadas a la expresión oral.										
Nada	0,0	0,0	0,0	0,0	3,8	0,0	0,0	3,8	54,863 ^a	.000
Algo	11,5	19,2	11,5	23,1	0,0	0,0	3,8	0,0		
Bastante	3,8	11,5	0,0	3,8	0,0	0,0	0,0	0,0		
Mucho	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,8	0,0	0,0		
Tareas vinculadas a la expresión escrita.										
Nada	0,0	7,7	3,8	3,8	3,8	0,0	0,0	3,8	15,186 ^a	.366
Algo	11,5	11,5	3,8	19,2	0,0	0,0	0,0	0,0		
Bastante	3,8	11,5	3,8	3,8	0,0	3,8	3,8	0,0		

***Utilización de inglés en clase de EF**

1= Las dos horas de EF a la semana son 100% en inglés.

2= Las dos horas de EF a la semana son 100% en inglés salvo aclaraciones puntuales en castellano.

3= En las dos horas de EF se alterna inglés y castellano (más o menos en la misma proporción 50% y 50%).

4= En las dos horas de EF se alterna inglés y castellano (aunque se utiliza más inglés)

5= En las dos horas de EF se alterna inglés y castellano (aunque se utiliza más castellano).

6= Un día a la semana se hace en inglés y el otro día en castellano.

7= Se seleccionan UUDD, unas se hacen en inglés y otras en castellano.

8= Los dos días a la semana se hacen en castellano y se van introduciendo algunas cosas en inglés.

De los datos obtenidos en la tabla 57, se observa una relación significativa entre el empleo de inglés en el aula y el aprendizaje de contenidos de la materia ($\chi^2_{(26)} = 27,803^a$, $p = .015$). Esto puede deberse a que el 30,7% de la muestra que indica que las dos horas semanales de EF se imparten 100% en inglés, señalan que no afecta nada al aprendizaje de contenidos de la materia. A esta afirmación se une otro 26,9% de los docentes que dicen desarrollar sus clases mitad en inglés mitad en castellano.

Continuando con la utilización del inglés en el aula, también se analizó si ello influía en el empleo de las destrezas comunicativas activas o productivas del inglés (expresión oral y escrita) durante las clases de EF.

Se observa la relación significativa existente entre la mayor utilización del inglés y la expresión oral por parte de los alumnos ($\chi^2_{(26)} = 54,863^a$, $p = .000$). Se deduce, por tanto, que la mayor presencia del inglés durante las clases de EF va a repercutir en el hecho de que los alumnos hablen más en el idioma extranjero.

Por el contrario, se muestra que no existe una relación significativa con la variable de expresión escrita ($\chi^2_{(26)} = 15,186^a$, $p = .366$). Por tanto, se puede afirmar que impartir más docencia de EF en inglés no influye significativamente en el hecho de que los alumnos desarrollen más la destreza de expresión escrita en inglés.

V.2.2.2.- Correlaciones

Llevado a cabo el análisis de resultados a través de las tablas de contingencia y χ^2 , a continuación pasamos a realizar las correlaciones. Sin embargo, antes es necesario proceder a la transformación de variables categóricas en las dos variables de escala, una relativa a los coordinadores de los programas bilingües y otra a los docentes de EF en inglés.

V.2.2.2.1 Transformación de variables categóricas en variables de escala

Como se explicó en el apartado IV.3 “Instrumentos de recogida de información”, en la fase cuantitativa de la investigación se utilizaron dos cuestionarios (uno que cumplimentó el coordinador del PB y otro el docente de EF en inglés). Ambos cuestionarios están formados por ítems que requieren ser respondidos de forma categórica, por lo que hasta aquí solo se han realizado tablas de contingencia y χ^2 . Sin embargo, si se procede a la transformación de variables de escala, será viable realizar correlaciones y comparar medias entre variables categóricas y de escala.

De este modo, se ha creado una variable de escala en relación al coordinador del PB y otra en relación al profesorado de EF en inglés. Los resultados que se obtengan permitirán analizar y dar coherencia a la línea de trabajo que se plantea desde las dos perspectivas.

Con respecto a los ítems del cuestionario correspondiente a los coordinadores del equipo bilingüe, se han seleccionado los más relevantes en relación a la implantación del PB en el centro. En este caso han sido seleccionados trece ítems.

A continuación se reflejan las variables utilizadas:

(Curso en el que se integró el PB en el centro + recibe el centro alumnos de EPO + documentos en los que se encuentra desarrollado el PB + seguimiento del PB + formas de seguimiento de PB + evaluación del PB + formas de evaluación del PB + reuniones del equipo bilingüe + frecuencia de reuniones + profesorado de inglés dentro del equipo bilingüe + profesorado de inglés orienta

sobre contenidos lingüísticos + familias implicadas en el PB + alumnos implicados en el PB) /13.

La variable resultante se denominó *“Implantación del bilingüismo en el centro”*. En ella se recogen aspectos que muestran la percepción que tiene el coordinador del PB sobre el funcionamiento de la sección bilingüe; el año en el que el centro comenzó como sección bilingüe, la relación y adscripción con centros que acogen etapas educativas precedentes, la incorporación de la situación del centro en documentos oficiales, la organización y coordinación del equipo de docentes de inglés y de docentes de materias no lingüísticas que se imparten en inglés así como la implicación de los alumnos y/o familias.

En referencia a los ítems del cuestionario correspondiente a docentes que imparten EF en inglés, se han seleccionado diez. Estos ítems dan respuesta a la percepción positiva del docente a la hora de incorporar la EF dentro del PB, con el fin de favorecer el aprendizaje del inglés. De este modo, a la variable extraída se le denominó *“Percepción óptima de la inclusión de la EF en el PB”*.

Como en el caso anterior, ésta se ha obtenido a partir de la media aritmética de las variables seleccionadas del cuestionario:

(Motivación intrínseca favorece el aprendizaje del inglés + Carácter vivencial favorece el aprendizaje del inglés + Ambiente distendido favorece el aprendizaje del inglés + Inclusión de EF en el PB adecuada + EF favorece trabajo de comprensión oral de inglés + EF favorece trabajo de expresión oral de inglés + EF favorece trabajo de comprensión escrita de inglés + EF favorece trabajo de expresión escrita de inglés + EF en inglés ralentiza el desarrollo normal de la materia + EF en inglés permite el aprendizaje de menos contenidos)/10.

V.2.2.2.2 Correlaciones entre las variables de escala

Una vez realizada la transformación de variables categóricas en variables de escala se buscó la correlación entre ambas con el fin de interrelacionar los aspectos pertenecientes tanto al coordinador del equipo bilingüe como a los docentes de EF.

Dicha correlación se fundamenta en el objetivo 5 de la investigación recogido en el apartado III.2 y que se plasma aquí de nuevo con el fin de facilitar el seguimiento:

Objetivo 5.- Establecer el grado de relación existente entre la implantación del programa bilingüe y la percepción del docente que imparte Educación Física en inglés.

De este objetivo 5, se lanzó la hipótesis 10 que relaciona las dos variables creadas.

Hipótesis 10. A mayor nivel de implantación del bilingüismo en el centro, percepción más positiva del docente sobre la inclusión de la Educación Física en el programa bilingüe.

Para el análisis se realizó una correlación de Spearman. Como podemos observar en la tabla 58, resulta un r positivo y débil ($r_{(26)} = .140$). Además, se aprecia que no existe una correlación significativa entre estas dos variables ($p < .496$). Esto nos lleva a afirmar que la mayor o menor implantación y asentamiento del PB en el centro no está relacionado con la percepción que el docente tenga en cuanto a los aspectos positivos que la EF puede aportar en el aprendizaje del inglés.

Tabla 58. Correlaciones entre las variables transformadas en escala “implantación del bilingüismo en el centro” y “percepción óptima de la inclusión de la EF en el PB”

Correlaciones			
		Implantación del bilingüismo en el centro	Percepción óptima de la inclusión de la EF en el PB
Implantación del bilingüismo en el centro/Percepción óptima de la inclusión de la EF en el PB	Coeficiente de correlación (Rho de Spearman)	1.000	.140
	Sig. (bilateral)		.496
	N	26	26

En la tabla 59, se recoge la descripción estadística de las variables. Se observa que la media alcanzada en la variable transformada correspondiente al docente de EF es más elevada que la del coordinador del PB (2,7769 frente a 1,9231, teniendo en cuenta que 4 es el máximo valor que se corresponde con el rango de respuesta “mucho”). Esto significa que los docentes que imparten EF en inglés muestran una percepción bastante óptima hacia los beneficios que la materia puede aportar en el aprendizaje del inglés, ya que se contempla que

el rango de respuesta se situó entre “algo” y “bastante” (teniendo en cuenta que 2 es “algo” y 3 es “bastante”).

Tabla 59. Descripción estadística de las variables transformadas en escala “implantación del bilingüismo en el centro” y “percepción óptima de la inclusión de la EF en el PB”

Estadísticos descriptivos			
	Media	Desviación típica	N
Implantación del bilingüismo en el centro	1,9231	,40587	26
Percepción óptima de la inclusión de la EF en el PB	2,7769	,38606	26

V.2.2.3.- Análisis de la varianza no paramétrico

Tras realizar el análisis de las tablas de contingencia y χ^2 y las correlaciones, finalizamos la estadística inferencial llevando a cabo el análisis de la varianza no paramétrico.

Nos interesaba comprobar si existían diferencias de medias entre los grupos independientes. Se contempló la posibilidad de realizar ANOVA de un factor, pero puesto que la muestra no era demasiado numerosa y se efectuaron correlaciones de Spearman con variables de escala, se analizaron los datos a partir de Kruskal-Wallis para pruebas no paramétricas.

Este análisis de varianza se aplica en los objetivos 6 y 7 de la investigación, de los cuales se lanzaron sus hipótesis.

Comenzaremos el análisis a partir del objetivo 6, directamente relacionado con el cuestionario cumplimentado por el coordinador del PB:

Objetivo 6.- Analizar la relación entre la antigüedad del centro como sección bilingüe y el nivel de integración e implantación del bilingüismo en el mismo.

A partir de este objetivo, se compara la variable de integración e implantación del bilingüismo en el centro con factores que pueden incidir en ésta, por ejemplo la antigüedad del centro como sección bilingüe, tal y como se refleja en la hipótesis que deriva de este objetivo:

Hipótesis 11. La antigüedad del centro como sección bilingüe no repercute en un mayor nivel de implantación del bilingüismo.

Se observa la combinación de una variable de escala (antigüedad del centro) que actúa como variable independiente, con una variable categórica (implantación del bilingüismo) que se corresponde en este caso con la variable dependiente.

Tabla 60. Análisis de varianza no paramétrico entre la variable "Implantación del bilingüismo en el centro" y las medias de grupos en "antigüedad del centro como sección bilingüe"

	Curso escolar en que se integró el PB (N/rango promedio)						
	06	07	08	09	10	11	12
Implantación del bilingüismo en el centro	5 8,4	3 7,5	3 14,2	1 5,0	4 17,1	6 17,4	3 13,3
χ^2	8,370						
<i>p</i>	.212						

La tabla 60 muestra que no existe una diferencia significativa entre los grupos ($\chi^2_{(26)} = 8,370$, $p = .212$). Se puede afirmar que la antigüedad del centro como sección bilingüe no es un factor que influye directamente en la implantación del bilingüismo. Así, centros con menor antigüedad muestran un mayor grado de implantación del modelo.

El siguiente análisis lo realizamos a partir del objetivo 7 de la investigación, que se relaciona con el cuestionario cumplimentado por el docente que imparte EF en inglés:

Objetivo 7.- Analizar la percepción del profesorado sobre la inclusión de la Educación Física en el programa bilingüe en relación a la colaboración del auxiliar de conversación en la clase para la mejora del inglés de los alumnos.

Del objetivo 7, se concretó la hipótesis 12 que trata de relacionar dos variables, por un lado la percepción favorable que el docente tiene hacia el hecho de que la EF sea impartida en inglés y por otro lado la valoración del AC como partícipe durante las clases de la materia.

Hipótesis 12. Los docentes con percepción más positiva hacia la inclusión de la Educación Física en el programa bilingüe valoran más la presencia del auxiliar de conversación en su clase.

En este caso, la diferencia entre las medias de los grupos de edad resultó significativa ($\chi^2_{(26)} = 8,505$, $p = .037$) y fue preciso “rechazar la hipótesis nula”.

Estas diferencias significativas son debidas a que la mayor parte de la muestra percibe bastante positiva la presencia del AC en las clases de EF (tabla 61).

Tabla 61. Análisis de varianza no paramétrico entre la variable “Percepción óptima de la inclusión de la EF en el PB” y las medias de grupos en “Valoración positiva del AC en las clases de EF”

	Valoración de la presencia del AC en clases de EF (N/rango promedio)				χ^2	p
	Nada	Algo	Bastante	Mucho		
Percepción óptima de la inclusión de la EF en el PB	5 19,2	3 4,0	14 12,5	4 16,9	8,505	.037

V.3.- Resultados cualitativos

En este apartado se analizan los resultados obtenidos de la fase cualitativa de la investigación. Estos han sido estructurados a partir de las cuatro categorías⁴ previamente delimitadas: 1.- *Aspectos relativos a la adquisición del idioma*, 2.- *Aprendizaje de contenidos curriculares*, 3.- *Implicación del alumno en el proceso educativo* y 4.- *Dificultad de la materia de EF*. Cada categoría se ha cruzado con cada una de sus subcategorías. En algunos casos y con el fin de obtener mayor especificidad en la información obtenida, se han cruzado algunas subcategorías de las categorías principales. Dentro de cada categoría se atiende a los tres instrumentos de recogida de datos a los cuales se hace alusión mediante el sistema de codificación explicado en el apartado IV.3.3.

⁴ La explicación del significado de las categorías y subcategorías definidas se encuentra reflejado en el apartado IV.5.3.1.

V.3.1.- Aspectos relativos a la adquisición del idioma

En esta categoría se analizan los aspectos que promueven la adquisición del idioma en las clases de EF. Se han encontrado 115 extractos de texto para su análisis.

V.3.1.1.- Desarrollo de destrezas lingüísticas desde la EF

Uno de los aspectos que se contemplan para valorar la adquisición del idioma en una materia es el trabajo de las cuatro destrezas lingüísticas. En esta subcategoría se han registrado 84 extractos de texto para su análisis.

Del cruce entre la categoría general (aspectos relativos a la adquisición del idioma) y esta subcategoría (desarrollo de destrezas lingüísticas), se han obtenido 72 extractos de texto para su análisis.

Atendiendo a la entrevista que se hizo al docente al comienzo del estudio de caso, éste manifiesta fuerte convencimiento en cuanto a la necesidad de trabajar las cuatro habilidades del inglés en el desarrollo de sus clases de EF.

“[...] trato de contribuir al aprendizaje del inglés mediante el trabajo de todas sus posibilidades comunicativas (comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita)” **(EPEFB)**.

Asimismo, pone ejemplos de cómo en sus clases hace uso de las destrezas a través de las actividades de EF.

“Siempre me dirijo a mis alumnos en inglés y cuando ellos se dirigen a mí tienen que hacerlo en inglés para que les conteste. Todas las actividades pertenecientes a las UUDD son explicadas en inglés y si los alumnos tienen alguna duda, tienen que preguntarlo en el idioma. [...] Durante la clase, deben hablar en inglés entre ellos, ya que si no se valorará negativamente. Asimismo, en cada UD se les pide que lean algo en relación a la temática. También, en cada UD se les pide que escriban en inglés dependiendo de lo que se esté trabajando” **(EPEFB)**.

Atendiendo a los diarios de registro, pueden verse diversas ejemplificaciones prácticas de utilización de las destrezas lingüísticas en el desarrollo de las UUDD tanto en 1º ESO como en 4º ESO (grupos bilingües).

En cuanto a la comprensión oral, el profesor explica en inglés diferentes actividades asociadas a los contenidos a trabajar a lo largo de todo el curso escolar. En 1º ESO explica juegos motores, actividades asociadas a resistencia, esgrima, dramatización, habilidades atléticas, balonmano y patines.

“El profesor les explica a los alumnos en inglés la función de árbitro en esgrima, las órdenes que emite y lo que los tiradores tienen que hacer. Además, va introduciendo nuevas reglas con respecto al día anterior” **(DR1B)**.

“El profesor ha preparado un Power-Point en inglés que recoge de forma resumida qué es el atletismo y qué disciplinas van a trabajar en la Unidad. Lo utiliza para explicar al inicio y les hace preguntas para saber lo que los alumnos saben de este deporte” **(DR1B)**.

De los aspectos registrados en el diario de 4º ESO, se extrae que a lo largo del curso escolar el profesor les explica en inglés actividades procedentes de diversas UUDD, entre ellas la de retos cooperativos, resistencia, estiramientos, esgrima, teatro de sombras, voleibol y acrobacias.

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

“El profesor les explica en inglés que van a llevar a cabo el test de Cooper. Les pregunta si han hecho la prueba alguna vez, si saben en qué consiste, qué capacidad física evalúa y qué otras pruebas físicas existen para evaluar la resistencia aeróbica (todo en inglés)” **(DR4B)**.

“Se les explica en inglés el rol de ágil, de portor y de ayuda en la nueva acrobacia. El docente evita poner ejemplo visual en un primer momento porque si no los alumnos tienden a imitar el modelo y evitan hacer el esfuerzo por entender las palabras en inglés” **(DR4B)**.

Sin embargo, esto no constituye una condición *sine qua non*, ya que se han apreciado diversos momentos en los que el docente les habla en castellano tanto en 1º ESO como en 4º ESO. Esto ocurre a lo largo del curso, es decir, no se observa que se produzca en una UD determinada o en un trimestre concre-

to. A continuación se incluyen varios extractos de texto a colación de lo comentado. El primero de ellos corresponde al primer trimestre mientras que el segundo corresponde al tercer trimestre.

“Durante la clase el profesor explica cada actividad en inglés. [...] Sin embargo, al final de cada actividad se produce un diálogo y reflexión con todos los alumnos y en ese momento aunque el profesor comienza haciéndolo en inglés acaba reflexionando con ellos en castellano. Esto provoca que los alumnos también hablen en castellano. Se produce una reflexión al final de la clase más larga y toda ella es en castellano” **(DR4B)**.

“El profesor explica en inglés cómo realizar el lanzamiento a portería en balonmano aunque cuando pasa por los grupos para corregir, algunas de ellas son en castellano” **(DR1B)**.

Que las clases no se impartan totalmente en inglés es explicado por el propio docente como una posible falta de formación o que incluso la titulación B2- que es la que el docente reconoce tener- sea una competencia escasa para impartir la totalidad de la materia en lengua extranjera. Se recoge uno de los extractos de la entrevista inicial efectuada al docente.

“[...] una parte del equipo bilingüe dice que si da todo en inglés no avanza en la materia porque los alumnos no se enteran. Sinceramente creo que los alumnos sí se enteran y que es más problema de la formación del profesorado tanto a nivel de idioma (porque para dar una clase entera en inglés quizá la titulación B2 se queda escasa) como a nivel de metodología (que no tenemos demasiada formación)” **(EPEFB)**.

Esta situación es detectada por un alumno de 4º ESO durante el grupo de discusión, quien se muestra crítico cuando el profesor habla en español y considera que esto podría ser evitado.

“[...] Estamos en un grupo bilingüe y se supone que las clases tendrían que ser todas en inglés” **(GD4B)**.

Por el contrario, algunos alumnos de 1º ESO tienen la sensación de que se les habla siempre en inglés. En el grupo de discusión y ante la pregunta *¿creéis que habéis mejorado en la comprensión oral? ¿A través de la EF se ha trabajado la escucha o listening?*, se obtienen respuestas que permiten detectar la

percepción de los alumnos. Dicen haber mejorado porque tanto el profesor como la lectora les hablan en inglés durante las clases.

“Si porque el profesor casi siempre nos hablaba en inglés excepto para explicarnos algunas cosas difíciles que no nos enterábamos o cuando nos echaba la bronca” **(GD1B)**.

“Cuando venía la lectora, ella nos hablaba siempre en inglés” **(GD1B)**.

Esto es valorado como muy beneficioso para ellos y perciben haber mejorado su nivel de comprensión del inglés con respecto al principio de curso.

“Entendemos mejor inglés que al principio de curso ya que hemos trabajado muchas actividades en inglés” **(GD1B)**.

Incluso algunos muestran la necesidad de que se les hable con más frecuencia en castellano porque si no la materia se les hace difícil.

“La EF es más difícil en inglés. Creo que el profesor tendría que hacer más explicaciones en castellano” **(GD1B)**.

Este aspecto no se produce en 4º ESO pues la mayoría de ellos están de acuerdo al afirmar que la materia de EF no se les hace más difícil por el hecho de que sea en inglés.

Pese a las percepciones de los alumnos, y al igual que en el diario de 4º ESO, en el de 1º ESO se registran varias situaciones en las que el docente también emplea el castellano. Esto ocurre, sobre todo, a final de curso en los contenidos de balonmano y patines.

“Comienza dando las explicaciones en inglés pero en la parte final de partido, todas las indicaciones se producen en castellano. Esto ocurre en un contexto en el que se suceden situaciones rápidas de juego donde el docente está interesado en que el alumno comprenda rápido y ejecute a continuación. Quizá por ello, acude al castellano” **(DR1B)**.

“A estas alturas de curso el profesor no insiste mucho en el inglés; los alumnos están descentradísimos” **(DR1B)**.

En relación al trabajo de la expresión oral, el docente indica durante la entrevista las posibilidades y formas de trabajar esta destreza en sus clases de EF.

“[...] Para que hablen, que se dirijan al profesor y a la lectora en inglés, que se comuniquen entre ellos durante las clases de EF, a través de exposiciones en clase, etc [...]” **(EPEFB)**.

Sin embargo, se observa que es difícil que estos alumnos, por iniciativa propia, se comuniquen entre ellos en inglés. En muchas ocasiones es necesario que el profesor o el AC⁵ estén delante e insistan para que esta situación se produzca.

“[...] cuando tenían que idear una estrategia en el juego del rey [...] el docente estaba con un grupo y la lectora con otro. La presencia de estos les obligaba a hablar en inglés porque si no en cuanto se iban, dejaban de hacerlo” **(DR4B)**.

“Los chicos hablan en inglés cuando se les pide, se les recuerda, se les insiste [...] esto acaba siendo una conducta y no una actitud. ¿De qué manera los alumnos pueden sentirse motivados y decidir *motu proprio* hablar en inglés?” **(DR4B)**.

El hecho de no hablar inglés entre ellos es reconocido por los propios alumnos de 1º ESO de acuerdo con los datos recogidos en el grupo de discusión.

“Pero entre nosotros casi no hemos hablado inglés porque el profesor decía que teníamos que hablar inglés entre nosotros pero sólo lo hacíamos cuando él estaba delante, luego enseguida hablábamos en español” **(GD1B)**.

En coherencia con lo que el docente indica en su entrevista acerca de las formas de trabajar la expresión oral durante las clases de EF, los diarios de registro recogen multitud de situaciones en las que efectivamente el profesor trata de generar que los alumnos hablen en inglés.

El docente permite a los alumnos realizar pequeñas intervenciones durante las clases. Por ejemplo, en el primer trimestre en la UD de juegos motores (1º ESO), cuando el docente les deja tiempo para que planteen sus modificaciones

⁵ El auxiliar de conversación (AC) es la persona nativa que acompaña al docente (normalmente un día por semana) en las clases de EF e interviene en el desarrollo de las mismas con el fin de contribuir en el aprendizaje del inglés de los alumnos. En la categoría V.3.1.2 se examina detalladamente su rol en las clases de EF.

o en 4º ESO cuando se juntan entre ellos para resolver un determinado reto cooperativo o pensar en una estrategia de un juego.

“La clase de hoy se desarrolla con la misma dinámica que el día anterior. El profesor presenta un juego. Tras ponerlo en práctica, todos se reúnen y los alumnos plantean alternativas para mejorar ese juego [...]” **(DR1B)**.

O al principio de las clases cuando se les pregunta qué se hizo el día anterior. Por ejemplo, en 1º ESO cuando están trabajando el deporte del atletismo (segundo trimestre).

“El docente pregunta cuáles son las cuatro familias que componen el atletismo o ejemplos de disciplinas con preguntas *como what are the specialities in Athletics? Can anyone tell me an example of the discipline of running?*” **(DR1B)**.

“[...] pregunta a qué familia pertenecen las vallas si a la de carrera o a la de saltos. [...] cómo se pasan las vallas correctamente. [...] cómo se llama la primera pierna que ataca a la valla y cómo la segunda pierna [...] *We have worked on hurdles. Can anyone remind me if hurdles are an example of running family or jumping family? What is the name of the leg which firstly “attacks” the hurdle?*” **(DR1B)**.

O en 4º ESO en la UD de acrobacias, antes de trabajar un nuevo elemento los alumnos deben explicar de forma oral y completa la forma de ejecutar correctamente la anterior acrobacia realizada.

“La lectora ha comenzado preguntándoles qué hicieron el día anterior. Las clases de acrobacias siempre comienzan recordando lo que se hizo oralmente y posteriormente de forma motriz” **(DR4B)**.

También cuando se les pregunta lo que saben acerca de un determinado deporte. Por ejemplo, en 1º ESO cuando se indaga lo que saben del balonmano o en 4º ESO sobre lo que saben del voleibol o de la esgrima.

Del mismo modo, en los diarios de registro tanto de 1º como de 4º ESO se observa el trabajo de la expresión oral en inglés por parte de los alumnos. Se recoge el planteamiento de actividades de enseñanza-aprendizaje en las que los alumnos tienen que exponer delante de los compañeros. Por ejemplo, en 1º ESO cuando explican y ponen en práctica un juego motor o en 4º ESO cuando presentan su actividad adaptada de esgrima ante los compañeros.

También en 1º ESO cuando dramatizan un anuncio de televisión cuyos diálogos son en inglés o en 4º ESO cuando los alumnos crean un vídeo informativo sobre cómo realizar correctamente algunos estiramientos.

“Los alumnos se aprenden los diálogos del anuncio y posteriormente lo escenifican ante los compañeros. Los diálogos son creados por los propios alumnos. El docente se pasa por los grupos y corrige aspectos generales de la representación del anuncio y si hay errores graves en cuanto al inglés” **(DR1B)**.

“[...] los alumnos trabajan en grupos. Cada grupo ha traído su cámara de vídeo y se graba explicando, de la forma más completa posible, cómo realizar correctamente diversos estiramientos. Posteriormente los ejecutan, también de la forma más correcta posible” **(DR4B)**.

En relación a la comprensión escrita, se observa que constituye la destreza menos trabajada, por tanto el número de registros y por ende la cantidad de extractos de texto plasmados son menores en comparación con otras destrezas.

El docente expresa una intención inicial de trabajarla en las clases de EF y explica en la entrevista las formas en las que dice desarrollarlas.

“[...] en cada UD trato de que los alumnos utilicen todas las posibilidades del inglés, que escuchen, que hablen, que lean y que escriban. Y además esto lo hago desde diferentes puntos de vista o a través de actividades y utilización de recursos diversos. Por ejemplo, [...] Para que lean, a través de textos en papel, textos en la red, textos de la biblioteca del centro” **(EPEFB)**.

Atendiendo a los diarios de registro, se encuentran varias opciones de trabajo de la comprensión escrita. Sin embargo, esto no ocurre en todas las UUD como el docente había apuntado en la entrevista; de hecho, acontece en una minoría de UUD.

En 1º ESO se trabaja la comprensión escrita en la UD de juegos y calentamiento (primer trimestre) cuando les entrega unos apuntes de calentamiento para que lean y estudien. También cuando les manda leer una noticia deportiva.

“El profesor informa a los alumnos de que para el próximo día tienen que leer un texto en relación al calentamiento (*“Reasons to warm up”*).

Les dice que el próximo día al iniciar la clase les hará preguntas para comprobar si lo han leído” **(DR1B)**.

En 4º ESO, en la UD de estiramientos les manda estudiar una lista de vocabulario en referencia a las posiciones corporales.

También, cuando se desarrolla la UD de sombras en 4º ESO, se propone un trabajo por fichas. A cada grupo se le entrega una ficha que tienen que leer y comprender con el fin de ejecutar correctamente la sombra.

“[...] se pasa a un trabajo de fichas en pequeños grupos. En cada ficha consta la imagen de la sombra a realizar y las explicaciones detalladas en inglés de cómo llegar a realizarla. El profesor reparte a cada grupo una ficha (igual para todos los grupos). Entre los miembros del grupo tratan de comprender las instrucciones y a continuación ejecutan la sombra” **(DR4B)**.

En referencia a la expresión escrita, el docente establece en la entrevista inicial las formas en las que la trabaja en EF.

“Para que escriban, que redacten lo que se ha hecho en la sesión, que reflexionen sobre una temática, que describan, que den su opinión, etc” **(EPEFB)**.

Sin embargo, igual que ocurría con la comprensión escrita, la expresión escrita no es trabajada en todas las UUD.

De acuerdo con los diarios de registro, los alumnos de 1º ESO escriben en la UD de juegos motores ya que en la parte final de la UD los alumnos tienen que exponer un juego a sus compañeros y éste tiene que quedar reflejado en una ficha y ser entregada. Lo mismo con el juego adaptado de esgrima de la UD de sable espuma. También, en la UD de dramatización, los alumnos tienen que entregar un guion escrito de la historia que tienen que elaborar y dramatizar.

“A los alumnos del grupo de 1º ESO bilingüe se les exige un guion escrito de la película que están interpretando. En el guion ha de constar el título de la película, los personajes que conforman la historia, así como el desarrollo completo de las escenas. En cada escena, han de incluir lo que ocurre en resumen, los personajes que aparecen, el espacio donde se rueda la escena y los diálogos que se suceden en esa escena. El profesor ha dado a cada grupo un modelo de plantilla que contiene todas esas partes para que los alumnos vayan rellenado” **(DR1B)**.

En este sentido, se cuestiona el verdadero trabajo de la expresión escrita pues en todos los ejemplos reflejados existe un trabajo en grupo y el docente pide una ficha o un guion por grupo. Esto quiere decir que sólo uno del grupo ha podido trabajar la expresión escrita.

Por ello, en otras ocasiones se demanda un trabajo escrito individual. Por ejemplo, en relación a la lectura de la noticia deportiva anteriormente mencionada, se pide a los alumnos que redacten un resumen y una opinión acerca de la misma. También, en la UD de esgrima cada alumno elabora una cartulina en la que incluye el vocabulario fundamental aprendido asociado a imágenes (*fencing, fencer, sabre, strip, jacket, gloves, mask, referee, "In guard, ready, go"*). Finalmente, en la UD de resistencia, los alumnos tienen que escribir una reflexión acerca de cómo han corrido y cómo se han sentido al finalizar el test de Cooper.

"Hoy ha sido la segunda vez que los alumnos realizan el test de Cooper. Como la primera vez, tienen que realizar los cálculos, dibujar la gráfica y escribir una pequeña reflexión en inglés acerca de cómo creen que han corrido, si piensan que han mejorado con respecto a la primera vez y por qué" **(DR1B)**.

Ni en la UD de atletismo, ni en la de balonmano ni en la de patines, se trabaja la comprensión escrita.

En cuanto a los alumnos de 4º ESO, se demanda que escriban en la UD de retos cooperativos de carácter cognitivo ya que tienen que escribir una reflexión personal acerca del trabajo en grupo.

"[...] tras la reflexión final compartida, se demanda a los alumnos que escriban una redacción en la que plasmen lo que piensan del trabajo en grupo y la importancia que otorgan a lo que han trabajado en la clase de hoy" **(DR4B)**.

También en la UD de resistencia, ya que tienen que redactar su opinión personal acerca de cómo han corrido; además de comentar la gráfica resultante. En la de acrobacias tienen que elaborar un diario en el que reflejen las figuras que vayan aprendiendo. Se incluye a continuación un extracto de diario de un alumno de 4º ESO que explica la función de la ayuda en la acrobacia "Hands-tand on base on all fours":

*“[...] The helper must **grab** top’s **hips** and **bring** them to his body. He must hold top’s legs while she is raising them, and then, when the top has kept the balance, he must drop her [...]”.*

(Las palabras que aparecen en negrita son algunas de las que el docente mandó que aparecieran en la descripción de la acrobacia).

De cualquier modo, se observa cómo el docente no trabaja la expresión escrita en todas las UUD como había comentado en la entrevista, ya que se registra que en cuatro de las diez UUD, dicha destreza no tiene cabida de acuerdo con el diario de 4º ESO (grupo bilingüe). Ni en la UD de estiramientos, ni en la de teatro de sombras, deportes alternativos, zancos y retos cooperativos de carácter emocional, se demanda ninguna actividad en la que se trabaje la escritura en inglés.

De los resultados obtenidos y recogidos en los diarios de registro, se observa que la comprensión y expresión escrita son las destrezas menos trabajadas durante la aplicación práctica de la materia de EF, a pesar de que el docente ha manifestado en la entrevista que en todas las UUD trabaja las cuatro habilidades. Esto es detectado por los propios alumnos pero consideran que debe ser así por las características particulares de la materia. Sin embargo, aunque no les guste y tiendan a asociar “leer y escribir” con otras materias y no con la EF, algunos asumen que son destrezas a trabajar por el hecho de estar dentro de una sección bilingüe.

“Aunque es raro hacer trabajos en EF, tiene que ser así porque estamos en el grupo bilingüe” (GD4B).

“Son importantes porque EF este año también es para aprender inglés” (GD1B).

Asimismo, cuando se les pregunta cómo desde la EF se podría mejorar el aprendizaje del inglés, ellos mismos indican que deberían incluirse más textos escritos asociados a la temática que se esté tratando o incluso realizar exámenes.

“Leer más noticias deportivas o que el libro de inglés obligatorio que nos mandan leer fuera de algo de deporte que sería más entretenido” (GD1B).

“Hacer más exámenes para obligarnos a estudiar porque si no, no estudiamos” (GD1B).

V.3.1.2.- Rol del auxiliar de conversación

La mejora en el aprendizaje del inglés también puede verse influenciada por la labor y colaboración del AC en clases de EF bilingüe. De esta subcategoría, se han registrado 53 extractos de texto para su análisis.

Del cruce entre la categoría general (aspectos relativos a la adquisición del idioma) y esta subcategoría (rol del auxiliar de conversación), se han obtenido 32 extractos de texto para su análisis.

De la entrevista inicial que se efectúa al profesor se deduce que éste valora positivamente la labor del auxiliar de conversación en sus clases de EF.

“[...] creo que es positivo para los alumnos porque escuchan un acento perfecto y les ayuda en el aprendizaje del inglés” **(EPEFB)**.

Del mismo modo, los alumnos tienen una valoración positiva hacia el AC y ante la pregunta *¿Creéis que es útil la participación del AC en las clases de EF?* los alumnos de 1º ESO opinan que aunque a veces es difícil entenderle, les ayuda a aprender más inglés.

“La lectora hablaba diferente al resto de profesores y te ayuda a aprender la pronunciación” **(GD1B)**.

“La lectora nos ha ayudado mucho y me gustaba cuando venía a las clases aunque no se ponía el chándal” **(GD1B)**.

De las respuestas, se observa que los alumnos valoran el acento perfecto de un nativo y aprecian la clara diferencia con el resto de profesores que no son nativos.

También los alumnos de 4º ESO consideran muy positiva la función de la lectora. Destacan su ayuda en los contenidos, sus aportaciones en cuanto a la pronunciación y la facilidad para comprenderla en inglés.

“La lectora nos ha ayudado mucho en cómo pronunciar correctamente además era muy maja y siempre se interesaba y nos intentaba ayudar” **(GD4B)**.

“Se le entendía muy bien cuando hablaba” **(GD4B)**.

Si bien, algunos alumnos de 4º ESO reclaman más su presencia en EF. Detectan que a veces no participa demasiado de la clase y que no viene asiduamente a las clases de EF como sí lo hace en otras clases.

“[...] a veces la lectora podría participar más [...] algunos días la lectora no venía a EF [...]” **(GD4B)**.

Aunque el docente tiene reservada la asistencia de la lectora una vez por semana con cada uno de los grupos bilingües, son varias las semanas en las que ésta no está presente en las clases de EF tal y como se recoge en los diarios de registro tanto de 1º ESO como de 4º ESO.

Quizá esto sea debido a que el docente se plantea si el AC es verdaderamente útil en sus clases. De la entrevista se deduce que, en ocasiones, él mismo ve difícil el aprovechamiento máximo de su colaboración para el beneficio de los alumnos.

“[...] a veces me planteo la utilidad real del AC en mis clases [...] la buena utilización del AC en mis clases todavía es una asignatura pendiente para mí. [...] Valoro positivamente la participación del AC pero creo que no consigo sacarle todo el partido que debiera” **(EPEFB)**.

Lo justifica por la falta de información existente y, en definitiva, por la escasez de formación en este sentido.

“He buscado bibliografía en relación a esto y no encuentro nada. En uno de los cursos sobre metodología a los que asistí, coincidí con otro profesor de EF y pudimos compartir experiencias en este sentido pues me di cuenta de que era una preocupación mutua” **(EPEFB)**.

Además, señala como principal dificultad el hecho de que el AC que viene normalmente no es especialista en la materia, lo que le supone un esfuerzo extra a la hora de preparar los contenidos.

“Me encuentro con muchas dificultades sobre todo porque es una persona nativa y sabe todo el inglés posible pero normalmente no tiene conocimientos pedagógicos sobre organización de la clase y otras estrategias didácticas y fundamentalmente no tiene conocimientos sobre la especificidad de la materia de EF” **(EPEFB)**.

A la formación, se añaden las características personales propias del AC. Ello puede favorecer o dificultar la tarea al docente y, por tanto, cuestionarse su verdadera utilidad.

“[...] Si bien, depende mucho de la actitud e iniciativa del AC, puesto que hay algunos que se limitan a explicar y transmitir únicamente lo que yo les he explicado previamente y otros incluyen otros aspectos que han buscado o experiencias propias en relación a lo que están explicando” **(EPEFB)**.

A veces supone para el profesor una carga grande de trabajo que le resulta difícil de gestionar para conseguir el máximo aprovechamiento.

“Esto implica un gran trabajo extra por mi parte porque además de preparar las clases, tengo que explicar al AC qué decir y cómo explicarlo a los alumnos” **(EPEFB)**.

Aun así, el docente cita las estrategias que dice emplear con el AC en sus clases. De los datos recogidos en la entrevista, se extrae que una de ellas es explicar a los alumnos actividades y tareas motrices.

Esto se observa, por ejemplo, cuando la lectora explica a los alumnos de 4º ESO cómo realizar el invertido sobre portor de pie en la UD de acrobacias.

“La lectora explica la acrobacia. Posteriormente pide voluntarios para hacer la acrobacia de ejemplo para los compañeros. La primera vez que lo explica lo hace todo seguido, la segunda vez va dando órdenes y espera a que el voluntario lo haga. De esta manera comprueba si él o el resto de compañeros comprenden lo que está diciendo” **(DR4B)**.

Otra de las funciones del AC en las clases de EF, según el docente, es explicar a los alumnos contenidos de carácter conceptual. Esto se observa en la práctica ya que es la lectora quien explica a los alumnos de 1º ESO el PowerPoint inicial sobre esgrima.

“La lectora pregunta a los alumnos qué saben sobre la esgrima y si alguna vez la han practicado. A continuación les presenta un Power-Point. A lo largo del mismo les hace preguntas y les hace participar” **(DR1B)**.

Otra de las funciones del AC que el docente señala en la entrevista es preparar y mostrar a los alumnos un deporte de origen británico que permita ofrecerles un vínculo entre las dos culturas.

A este respecto, los datos registrados no muestran la inclusión de deportes originarios de la cultura anglosajona o americana ni que el AC desarrolle esta función como indica el docente durante la entrevista.

Otra de las formas en las que el profesor dice emplear al AC en sus clases es corrigiendo el idioma de los alumnos.

Este aspecto se cumple en varias ocasiones a lo largo del curso, por ejemplo cuando la lectora pasa por los grupos de 4º ESO que están elaborando el vídeo tutorial de estiramientos y les corrige las estructuras de las frases y la pronunciación.

Finalmente, señala que el AC se encarga de evaluar los objetivos lingüísticos y de materia. Al finalizar el primer y segundo trimestre, el AC hace una entrevista oral de 10' aproximadamente a cada alumno. El AC les pregunta sobre lo aprendido en la materia y apunta lo que los alumnos contestan. Además, anota sus percepciones sobre el uso del inglés del alumno en relación a su pronunciación, fluidez y uso de vocabulario. Posteriormente, el AC le cuenta al profesor lo más destacado de cada alumno y le entrega las fichas que ha rellenado por si lo quiere tener en cuenta en su proceso de evaluación.

“Al finalizar, el AC y yo nos reunimos y éste me comenta los aspectos más importantes y reseñables de cada entrevista. Esto me sirve para realizar el seguimiento de lo que han interiorizado en cuanto a contenidos y de cómo van con el inglés” (EPEFB).

En la entrevista, la lectora les hace preguntas sobre lo realizado en el trimestre. Trata de llevar a cabo una conversación con ellos y a la vez comprobar lo que han aprendido. Por ejemplo, en el primer trimestre, los alumnos de 4º ESO han trabajado retos cooperativos, resistencia y esgrima. Las preguntas se desarrollan en torno a estos contenidos.

“En la entrevista con la lectora, ella les hace preguntas del tipo *“What have you learned this term in PE lessons?”* Muchos de ellos, aluden a la práctica de esgrima, un deporte que nunca antes habían practicado y que les ha gustado aprender y experimentar. *“I hadn’t practice fencing before. I think it has been so much fun”* [...] *“I liked learning fencing but maybe better with real swords”* [...] La lectora trata de indagar más preguntándoles acerca de lo que realmente han aprendido durante el desarrollo de la esgrima: *“What exactly about Fencing have you learned?”*.

Los alumnos mencionan algunos gestos técnicos y la función de árbitro *"We learned some techniques like: walk, break, attack..."* [...] *"We learned how to referee a fencing match"* En general, los alumnos son capaces de responder a las preguntas y mantener una conversación. Evidentemente hay diferencias de nivel entre unos y otros alumnos. **(DR4B)**.

Con los alumnos de 1º ESO también se lleva a cabo una entrevista al finalizar el trimestre. En general, se observa una clara diferencia de fluidez y de elaboración de frases por parte de estos alumnos en comparación con los de 4º ESO. La lectora tiene que hacer muchas más preguntas para extraer información ya que las respuestas suelen ser demasiado escuetas. Además, se observa la asiduidad de fallos gramaticales.

"Mientras los alumnos tienen "deporte libre", la lectora les va llamando uno por uno para realizar la entrevista de final del segundo trimestre al igual que se hizo en el primer trimestre. La lectora les pregunta qué han aprendido en este segundo trimestre *"What have you learned this term in PE lessons?"* Algunos se refieren a lo último que han hecho *"Athletics"* pero si la lectora insiste más, también se refieren a la UD de dramatización aunque de ésta, la mayoría de ellos alude a la elaboración de la película y no a las actividades previas *"We do a film with the friends"* La lectora suele preguntarles a continuación si pueden contar un breve resumen de su película *"Can you tell me what was the plot of your film?"* Aunque con dificultades, algunos son capaces de contar el hilo argumental que siguió su historia" **(DR1B)**.

Esta entrevista se produce tanto en 1º ESO como en 4º eso al finalizar el primer y segundo trimestre. En ninguno de los dos cursos se produce al término del tercer trimestre, pues en ese momento la lectora ya no está en el centro.

V.3.1.2.1 Relación entre el rol del auxiliar de conversación y el desarrollo de las destrezas lingüísticas

En apartados anteriores, se han comentado los resultados referentes al desarrollo de destrezas lingüísticas en EF y la labor del AC. Con el fin de profundizar todavía más sobre el desarrollo de las destrezas lingüísticas, se analiza la manera en la que el AC contribuye a ellas durante las clases de EF. Es por ello que se han cruzado dichas subcategorías. Del cruce de ambas se obtienen 24 extractos de texto para su análisis.

Atendiendo a la entrevista inicial realizada al docente, y como se ha comentado anteriormente, éste le atribuye cinco funciones fundamentales durante sus

clases de EF. De estas cinco, tres de ellas se dirigen a trabajar la comprensión oral de los alumnos ya que se basan en explicar conceptos, actividades motrices y deportes vinculados con su cultura. Otra de ellas se centra en trabajar la expresión escrita cuando corrige textos a los alumnos. Finalmente, la quinta función se centra en trabajar la expresión oral de los alumnos.

Como se puede observar, inicialmente el docente tiene la intención de que a través de la participación de la lectora durante sus clases se potencien tres de las cuatro destrezas (no alude al trabajo de la comprensión escrita).

De acuerdo con los datos recogidos en los diarios de registro se comprueba que la lectora participa en la explicación de diversas actividades correspondientes a los diferentes contenidos trabajados en EF. Se constata su contribución al trabajo de la comprensión oral por parte de los alumnos. En 1º ESO se registra que ella participa en la explicación de juegos, de actividades de esgrima, les ayuda en la elaboración de la película y les explica diversas actividades asociadas a las habilidades atléticas. En 4º ESO, la lectora les explica aspectos de esgrima, de sombras, de voleibol así como de acrobacias.

“La lectora es quien ha explicado la mayoría de las actividades en inglés. Además al inicio ha realizado algunas preguntas sobre lo que hicieron el día anterior. *“Can anyone tell me what you did last day in PE?”* Esto permite la participación oral por parte de los alumnos” (DR4B).

El extracto anterior permite comprobar que existe también trabajo de la expresión oral ya que hace preguntas a los alumnos durante las clases y les deja tiempo para responder.

El AC también trabaja el *speaking* con los alumnos cuando hay trabajo autónomo por grupos y se pasa por ellos preguntándoles cómo van y qué han hecho hasta el momento.

Más específicamente cuando les corrige la pronunciación y la forma correcta de decir las palabras y frases. Esto ocurre concretamente en 1º ESO cuando graban las escenas de su película o cuando les demanda la explicación de cómo ejecutar las disciplinas atléticas.

“Hoy es día de repaso de las disciplinas atléticas que han trabajado hasta el momento. Los alumnos se ponen en grupos y cada uno de ellos va pasando por las estaciones. Durante la clase, la lectora se pasa por los grupos y les pregunta por una disciplina atlética. Ellos tienen que ser capaces de explicar oralmente en inglés en qué consiste y las claves para ejecutarla técnicamente bien” (DR1B).

El AC también interviene en la mejora de la pronunciación de los alumnos de 4º ESO cuando estos preparan su vídeo tutorial de estiramientos.

“El AC se pasa por los grupos, les revisa y corrige el guion. También les ayuda a mejorar la pronunciación y les corrige si alguna frase no está bien dicha” **(DR4B)**.

Del mismo modo trabaja la expresión oral al finalizar el trimestre cuando se realiza la entrevista individual con cada uno de los alumnos. Un modelo de entrevista similar, también se produce en el tercer trimestre con los alumnos de 1º ESO en la UD de balonmano. Mientras el profesor está realizando el examen práctico de balonmano, la lectora va llamando a cada alumno. Les plantea cuestiones sobre aspectos de balonmano aprendidos. Las preguntas pueden ser generales tipo *“What do you know about handball?”* O más específicas *“Could you explain set defence 6-0?”* o *“Could you explain any attack tactics in handball?”*

En cuanto a la expresión escrita, el AC contribuye cuando corrige a los alumnos los textos escritos de manera grupal. Por ejemplo, cuando los alumnos de 1º ESO están trabajando sobre la película en el segundo trimestre y la lectora les corrige el guion que han escrito.

“Los alumnos enseñan el guion de la película a la lectora y ésta les corrige los errores generales de estructura y gramática” **(DR1B)**.

Esta situación se produce también en el primer trimestre cuando la lectora les corrige sobre el papel la exposición del juego que han elaborado.

En 4º ESO la lectora corrige textos escritos en la UD de estiramientos.

Finalmente, se registra la contribución de la lectora en la mejora de la comprensión escrita por parte de los alumnos.

Por ejemplo, en 4º ESO cuando les ayuda en el trabajo de fichas en teatro de sombras.

“Los alumnos tienen que esforzarse por leer y comprender las fichas en inglés. Posteriormente, han de hablar en inglés para ponerse de acuerdo y corregir. La lectora les ayuda a comprender y les da indicaciones de cómo colocarse” **(DR4B)**.

Como se puede observar se han registrado varias situaciones en las que la lectora, asesorada y guiada por el docente, participa en el desarrollo de las destrezas lingüísticas. Este aspecto es valorado por los alumnos, quienes ante la pregunta planteada en el grupo de discusión *¿creéis que habéis mejorado en la comprensión oral? ¿A través de la EF se ha trabajado la escucha o listening?* afirman sentir haber aprendido gracias a la colaboración de la lectora.

“Sí porque cuando venía la lectora, ella nos hablaba siempre en inglés, y aunque al principio costaba entenderla, luego nos hemos acostumbrado y se le entendía mejor” **(GD1B)**.

También perciben haber mejorado el *speaking* gracias a la labor de la lectora.

“Cuando venía la lectora le hablaba siempre en inglés porque ella no sabía hablar español sin embargo al profesor le hablaba a veces en español porque él también hablaba en español” **(GD1B)**.

“También hablábamos en inglés un buen rato cuando la lectora nos hacía el examen oral [...]” **(GD1B)**.

“Los momentos individuales de hablar con la lectora, te permitían *explayarte* y practicar inglés sin presión” **(GD4B)**.

V.3.1.3.- Recursos y estrategias empleadas

Los recursos y estrategias son elementos constituyentes de la metodología, la cual influirá en la adquisición del idioma. De esta subcategoría, se han registrado 154 extractos de texto para su análisis.

Del cruce entre la categoría general (aspectos relativos a la adquisición del idioma) y esta subcategoría (recursos y estrategias empleadas), se han obtenido 84 extractos de texto para su análisis.

Antes de comentar los recursos y estrategias que se registran, resulta preciso hacer alusión a la importancia que el docente otorga a la metodología. Ante la pregunta planteada en la entrevista inicial *¿crees que la metodología es un aspecto relevante?*, el docente afirma que se trata de un aspecto muy importante a la hora de impartir materias no lingüísticas en inglés.

No obstante, reclama la falta de formación metodológica que reciben los docentes que se embarcan en este tipo de experiencias. Alude a la gran importancia que se le da a la obtención de un determinado título de inglés y la poca

que se le otorga a que el docente esté preparado a nivel metodológico. Se cuestiona si solo con la posesión de una titulación determinada de inglés es posible impartir la EF dentro de una sección bilingüe y contribuir a través de ella a la mejora del inglés de los alumnos. Considera que la enseñanza de contenidos y de lengua extranjera va más allá que traducir la clase al inglés.

“[...] los docentes estamos un poco desamparados [...]. La administración nos exige una mínima titulación. La titulación responde a criterios concretos, al menos un B2 según el MCERL y expedida por un organismo oficial [...]. Sin embargo en cuanto a metodología, no se te exige nada. Esto quiere decir que o te formas por tu cuenta o te inventas la forma de impartir tu asignatura en inglés. Por eso, cuando comencé en una sección bilingüe, únicamente me limitaba a hablar a mis alumnos lo máximo en inglés, traducía las clases de castellano al inglés” **(EPEFB)**.

A continuación describe su primer contacto con la metodología CLIL, su formación en este ámbito y las pocas propuestas que se plantean entorno a la materia de EF.

“El segundo año en la sección bilingüe, la coordinadora del programa me facilitó información sobre la posibilidad de asistir a cursos de formación sobre metodología CLIL y ahí tomé mi primer contacto con este enfoque. A partir de ahí, asistí a otros cursos y pude hacerme una idea de lo que era la metodología CLIL, la importancia que tiene y cómo aplicarla en mis clases. Aunque es cierto que las propuestas planteadas en los cursos a los que he asistido, pocas veces tienen que ver con la EF” **(EPEFB)**.

El docente afirma que conocer, aplicar y formarse en metodología CLIL es importante para cualquier docente que se encuentra dentro de este tipo de enseñanzas y por ello sería preciso que se coordinase desde el equipo bilingüe del centro.

“[...] Como la aplicación de la metodología CLIL es de suma relevancia y común a todas las materias no lingüísticas que se imparten en inglés, creo que es un punto importante a trabajar desde el equipo bilingüe y desde la coordinación del programa. Aunque fuera, dar unas pautas generales y comunes de aplicación para todos porque si no ocurre que cada uno hace lo que buenamente puede sin que exista una meta común final” **(EPEFB)**.

La metodología CLIL constituye algo muy amplio y complejo, así que ante la pregunta *¿aplicas metodología CLIL en tus clases?* el docente responde creer aplicarla.

“[...] Creo que sí aplico metodología CLIL en mis clases, quizá no plenamente pero sí en la medida del concepto que tengo de lo que es CLIL”
(EPEFB).

Entre las respuestas que aporta para justificar su aplicación, señala tratar de trabajar todas las destrezas del idioma e incluir aspectos de la cultura anglosajona. Para conseguirlo, dice trabajar de manera coordinada con el profesor de inglés.

“También creo que aplico CLIL porque trato de establecer un trabajo coordinado con el profesor de inglés en dos direcciones. Por un lado, le pregunto los contenidos que están trabajando para intentar retomarlos y reforzarlos en EF. Por otro lado porque le indico el vocabulario que estamos trabajando en EF para que lo trabaje en la materia de inglés”
(EPEFB).

Durante la investigación se comprueba que el docente de EF entrega al responsable de la materia de inglés en 1º ESO una ficha con vocabulario de esgrima con el fin de que éste trabaje sus contenidos, pero introduciendo las palabras que están trabajando en EF.

Por otro lado, dice emplear la mayor cantidad de recursos y estrategias metodológicas, siempre teniendo en cuenta que el fin es el aprendizaje de la materia de EF y el inglés es tan solo el medio para conseguirlo.

“La metodología CLIL [...] te da las pautas para concebir la materia como fin último pero utilizando el inglés como medio para conseguirlo”
(EPEFB).

El docente ejemplifica durante la entrevista los recursos y estrategias metodológicas que utiliza para generar aprendizaje del idioma. De los diarios de registro se recoge la utilización de diferentes recursos y estrategias metodológicas empleadas por el docente.

Cuando comienza un nuevo contenido, el profesor se interesa por saber el conocimiento del que parten los alumnos antes de que él o la lectora expliquen o profundicen sobre el mismo. También trata de vincular los aprendizajes previos. Por ejemplo, cuando en 1º ESO comienzan con el deporte del atle-

tismo les pregunta si éste es un deporte individual, colectivo o de adversario. Esta clasificación ya ha sido enseñada anteriormente.

*“Is Athletics an individual, adversary or team sport? Ante la pregunta los alumnos levantan la mano. Saben que si contestan de forma acertada el profesor les pone un positivo y esto supone un aliciente para ellos. Algunos de los alumnos fallan en la respuesta y dicen que el atletismo es un deporte de adversario. Se comprueba que algunos todavía no han entendido los aspectos caracterizadores de la clasificación de los deportes. El profesor explica de nuevo las características de los deportes individuales, de adversario y colectivos. Después continua realizando más preguntas a este respecto: *Anyone who tells me an example of adversary sport already done*. Ante esta pregunta, los alumnos se quedan por un momento pensando y el alumno que contesta lo hace de manera correcta ya que responde *fencing* (esgrima)” (DR1B).*

Del diario de registro de 4º ESO, también se recoge un ejemplo en esta línea, ya que el docente trata de vincular conocimientos previos ya trabajados y supuestamente asentados por los alumnos, ya sea de la propia materia o de otras. Por ejemplo, en acrobacias antes de trabajar los volteos y puesto que menciona el eje transversal del cuerpo, el profesor pregunta a los alumnos los ejes y planos del cuerpo. Este contenido ha sido trabajado anteriormente en la materia de Biología.

*“[...] Se ha comenzado con algunas actividades iniciales, algunas de las cuales han permitido relacionar con saberes y conocimientos de otras materias (ejes y planos) [...] *What are the planes and axes of body?*” (DR4B).*

Cuando se trata el calentamiento, en 1º ESO el profesor se interesa por saber los conocimientos que han adquirido en la etapa Primaria.

*“El profesor explica los beneficios y las partes del calentamiento y hace partícipes a los alumnos para evaluar conocimientos *Who knows the parts of warming-up?*” (DR1B).*

Otra estrategia metodológica que se recoge es comenzar las clases retomando lo aprendido hasta el momento dando opción a los alumnos a que participen.

Por otro lado, que el docente incorpore al AC en sus clases cumpliendo las funciones anteriormente comentadas constituye otra estrategia metodológica en aras de contribuir a la adquisición del idioma.

Asimismo, el docente selecciona un vocabulario fundamental en alguna UD y lo transmite al alumnado de diferentes formas. Por ejemplo, a principio de curso con 1º ESO las partes iniciales de las primeras clases consisten en calentar recordando los nombres de los músculos en inglés y realizando los estiramientos asociados a dichos músculos. Además, los alumnos tienen que rellenar una ficha con los nombres de los músculos en inglés y en español. También les entrega unos apuntes sobre el calentamiento que tienen que leer, comprender y estudiar (*“Reasons to warm-up”*).

En 4º ESO, el profesor les entrega una lista de vocabulario en inglés y español sobre la descripción de posiciones corporales que tienen que memorizar.

“[...] En esa lista aparecen palabras y expresiones como *to bend over=inclinarse hacia delante; from the seated position=desde sentado*, etc. Durante las clases, el profesor utiliza estas expresiones para describir las posiciones corporales. El profesor demanda a los alumnos que memoricen esta lista de vocabulario ya que les hará un examen y tendrán que aplicar los aprendizajes en la UD de estiramientos cuando los alumnos tengan que elaborar un vídeo informativo acerca de la correcta realización de estiramientos” (DR4B).

A este respecto, durante el período de observación de este grupo se plantea la cuestión de si la memorización de listas de vocabulario, constituye una estrategia metodológica útil y eficiente para el aprendizaje e interiorización de nuevo vocabulario puesto que en alguna clase se suceden situaciones como las que se han recogido en el siguiente extracto de texto:

“En la clase de hoy, el profesor se ha mostrado descontento porque durante el período de elaboración de su vídeo, los alumnos preguntaban vocabulario que debían saber ya. Pese a haber realizado un examen de vocabulario para obligarles a estudiar las palabras que iban a necesitar en el trabajo, se observa que muchos de ellos no han retenido las palabras. ¿Memorizar listas de vocabulario será la mejor forma para que los alumnos aprendan las palabras y las apliquen?” (DR4B).

Otra posibilidad para la interiorización del vocabulario que plantea el docente es mediante la elaboración de una cartulina en la que peguen imágenes y las palabras en inglés asociadas. En 1º ESO lo hacen sobre esgrima mientras que en 4º ESO lo hacen con el deporte del voleibol.

“Los alumnos han entregado una cartulina que han elaborado en la que consta el vocabulario en inglés que han aprendido con respecto al voleibol. Todo ello acompañado con imágenes. Las palabras que el docente quiere que incluyan son *volleyball, team sport, player, net, serve, pass, set, attack, block, dig*. Si bien les plantea la posibilidad de añadir más palabras que ellos consideren importantes para aumentar su glosario” **(DR4B)**.

Alguna vez emplea las tecnologías de la información y comunicación para que busquen información. Por ejemplo, cuando a los alumnos de 1º ESO así como de 4º ESO, les manda buscar en páginas web una noticia deportiva. Tienen que leerla, redactar un resumen con sus palabras y una reflexión personal. Posteriormente, los alumnos tienen que enviarla por email al correo electrónico del profesor.

También en la UD de acrobacias de 4º ESO cuando tienen que elaborar su diario de acrobacias digital recogiendo todas las figuras que van realizando. Del mismo modo, cuando a los alumnos de 1º ESO les muestra el PowerPoint de esgrima y de atletismo para iniciar la UD.

Aunque se demuestra el empleo de las tecnologías, los alumnos reclaman una mayor utilización. Durante el grupo de discusión el investigador se interesa por saber su opinión acerca de los recursos metodológicos que añadirían para mejorar la asignatura y el aprendizaje del inglés. Para ello, se les plantea la siguiente cuestión *¿Qué aspectos o ejemplos de tareas plantearíais para que a través de la EF se mejorase el inglés?* Tanto los alumnos de 1º ESO como los de 4º ESO coinciden al demandar una mayor utilización de tecnologías de la información y la comunicación, y en definitiva recursos motivantes y atrayentes que complementen el aprendizaje de las clases.

“Ver una película en inglés de deportes pero en clase de EF no, en clase de inglés. [...] Hacer cosas de deportes o juegos con el ordenador en inglés” **(GD1B)**.

“Más tecnologías, tipo blog o recursos motivantes diferentes al típico texto” **(GD4B)**.

V.3.1.4.- Procedimientos de evaluación empleados

Los procedimientos de evaluación determinan la manera en la que el idioma está siendo adquirido. Además de los procedimientos, se analizan los instru-

mentos utilizados para efectuar dicha valoración. De esta subcategoría, se han registrado 97 extractos de texto para su análisis.

Del cruce entre la categoría general (aspectos relativos a la adquisición del idioma) y esta subcategoría (procedimientos de evaluación empleados), se han obtenido 55 extractos de texto para su análisis.

A lo largo del curso se registran varios procedimientos destinados a la evaluación de la adquisición del idioma en EF. Estos procedimientos se encuentran asociados a diversas actividades de enseñanza-aprendizaje y a instrumentos de evaluación y/o calificación.

Uno de los procedimientos utilizados es el análisis de la producción de los alumnos cuando estos realizan tareas escritas.

“El profesor les ha explicado en días anteriores que tienen que hacer un diario de acrobacias en el que incluyan las fotos de las acrobacias que van haciendo acompañadas de explicaciones y de una reflexión personal” **(DR4B)**.

A este respecto, uno de los aspectos sobre el que los alumnos plantean propuestas de mejora es que en ocasiones entregan tareas en inglés y éstas no son corregidas por el profesor. Por eso, ante la pregunta planteada durante el grupo de discusión *¿Qué aspectos o ejemplos de tareas plantearíais para que a través de la EF se mejorase el inglés?*, algunas respuestas son las siguientes:

“Saber los fallos de inglés que se tienen en las tareas porque cuando el profesor nos devolvía los trabajos a veces no corregía lo que teníamos mal en inglés, sólo ponía un tic o *repeat*” **(DR1B)**.

“He echado en falta la corrección de algunas tareas” **(DR4B)**.

Se corrobora este aspecto cuando durante la investigación se revisan algunas de las tareas escritas efectuadas por los alumnos. A continuación, se incorpora un extracto de redacción de una noticia deportiva elaborada por una alumna de 4º ESO en la que pueden verse fallos gramaticales y estructurales no corregidos:

“[...] Saúl Martínez alternates the trainings with his studies of high school in Valladolid; a very hard task for this young man; as he is following the road to become professional. [...]”

Se plantea la cuestión de si es labor del profesor de EF bilingüe corregir aspectos del idioma o solo de contenido.

“El profesor se ve un poco desbordado cuando además de corregir el contenido de las propias tareas en castellano tiene que atender a las estructuras gramaticales del inglés [....]. La verdad es que el trabajo se multiplica” **(DR4B)**.

El análisis de la producción de los alumnos se registra también cuando estos llevan a cabo exposiciones orales. Por ejemplo, cuando los alumnos de 1º ESO exponen ante sus compañeros un juego motor o cuando los alumnos de 4º ESO exponen y ponen en práctica un juego que contiene aspectos técnicos de la esgrima.

En estos casos, el docente utiliza escalas de valoración graduadas como instrumento de evaluación y también de calificación. En ellas se recogen ítems que valoran la utilización del idioma por parte del alumno durante la exposición.

“[...] Las escalas de valoración que utilizo como instrumento [...] para el grupo bilingüe están en inglés y se incluyen ítems en relación con el empleo del inglés” **(EPEFB)**.

Esa misma escala es utilizada también por los propios alumnos, quienes efectúan procesos de autoevaluación y coevaluación. Ellos valoran su propia utilización del inglés y la de los compañeros.

“[...] los grupos entregan en un pincho su video final junto con una autoevaluación grupal de su propio trabajo [...]” **(DR4B)**.

Otro de los procedimientos de evaluación utilizados por el docente es la grabación. Esto permite que los alumnos se vean a sí mismos, identifiquen sus propios errores y sean conscientes de la necesidad de corregirlos. La grabación puede ser efectuada por los propios alumnos o por el profesor o la lectora. Por ejemplo, cuando los alumnos de 1º ESO están elaborando su película graban cada escena. Después de grabarla, ellos mismos la ven y si hay fallos la repiten. En otras ocasiones, es el profesor o la lectora quien les da el feedback para que corrijan. Esto también ocurre con los alumnos de 4º ESO, cuando graban los ensayos de la obra de teatro de sombras.

De esto precisamente se pregunta a los alumnos en el grupo de discusión. Los alumnos de 1º ESO reconocen que la utilización de la cámara ha sido un recur-

so muy motivante para ellos pero que en ocasiones les ha impedido avanzar en el trabajo. Además, apuntan que la posibilidad de verse les ha permitido analizar dónde han fallado y poder repetir el trabajo para mejorarlo. Sobre todo porque perciben dificultades a la hora de hablar en inglés.

“Hacer la película por escenas me ha gustado mucho porque nos grabábamos con la cámara de vídeo. [...] Pero algunos estaban todo el rato haciendo el tonto, grabándose y viéndose y en toda la clase grabábamos como mucho una escena. [...] Ha sido mucho mejor hacer la película por escenas que “todo seguido” porque por escenas podías verte en cada una, ver en lo que habías fallado y grabarla otra vez para mejorarla. [...] A veces costaba mucho que te saliera bien la escena en inglés entonces verla en la cámara o que el profesor o la lectora te lo corrigiera era mucho mejor **(GD1B)**.

Asimismo, el docente emplea pruebas específicas como el caso del examen oral de músculos y estiramientos que los alumnos de 1º ESO realizan en el primer trimestre. O el examen escrito de vocabulario sobre posturas corporales que hace a los alumnos de 4º ESO también en el primer trimestre.

“[...] deben saber los conceptos tanto en inglés como en castellano. [...] El profesor les hace preguntas como “Where are hamstrings? How do you say hamstrings in Spanish? Tell me how to stretch “deltoides” If I do like that, which muscle am I stretching? Tell me this muscle in English and Spanish” **(DR1B)**.

“[...] Los alumnos tienen que estudiar una lista de vocabulario acerca de cómo describir las posiciones corporales. El profesor les ha informado que la semana que viene tendrán un examen. Les ha explicado que éste tendrá tres partes; una en la que tendrán que traducir cinco palabras del inglés al castellano. Por ejemplo, “*forwards*” = *hacia delante*. Otra parte en la que tendrán que traducir cinco palabras del castellano al inglés. Por ejemplo, “Desde sentado” = *from the seated position*. Y una tercera parte en la que el docente pondrá una imagen de un estiramiento y ellos tendrán que describir la posición hasta llegar a ese estiramiento en inglés” **(DR4B)**.

De igual modo se registra la utilización de intercambios orales como procedimiento de evaluación de la adquisición del idioma. De esto es responsable la lectora quien, al final del trimestre, hace a los alumnos algunas preguntas en relación a lo aprendido en el trimestre. Ella anota en su rúbrica si la fluidez, pronunciación y vocabulario es “*poor*” (pobre), “*fair*” (regular), “*good*” (bue-

na) o “*excellent*” (excelente). Posteriormente, informa al docente de los resultados de cada alumno.

A lo largo del trimestre algunas cosas son solamente evaluadas y otras son además de evaluadas calificadas. Por ejemplo la calificación de los alumnos de 4º ESO del primer trimestre se distribuye con los porcentajes siguientes:

“10% Actitud y trabajo diario
10% Participación oral en inglés
15% Evaluación de la condición física
30% Gráficas de resistencia
10% Examen de vocabulario
20% Vídeo de estiramientos
5% Explicación del juego de esgrima” **(DR4B)**

Se observa que el 10% de la calificación corresponde al registro de anécdotas anotado por el profesor en función de lo que los alumnos participan en hablar en inglés a lo largo del trimestre. De los datos obtenidos en el diario de registro, también se deduce que aunque se evalúan algunas actividades éstas no son calificadas. Por ejemplo, se exige a los alumnos de 4º ESO que entreguen por escrito el juego adaptado de esgrima que van a exponer, sin embargo éste no es calificado, ya que en este caso solo se califica la exposición oral del mismo.

Finalmente, el profesor aprovechó los datos obtenidos en el grupo de discusión para evaluar la percepción de los alumnos sobre su aprendizaje. Tanto los alumnos de 1º ESO como los de 4º ESO manifiestan una valoración positiva sobre el aprendizaje de inglés gracias a las clases de EF. De este modo y ante la pregunta *¿Qué ha aportado la EF en el aprendizaje del inglés?*, destacan la adquisición de nuevo vocabulario así como de mayor soltura a la hora de hablar y de entender el inglés.

“Hemos aprendido nuevo vocabulario y a tener mayor soltura con el idioma”. “Antes me daba más miedo a hablar y me tenía que pensar más las cosas, ahora ya me da menos corte” **(GD4B)**.

“[...] hemos aprendido nuevo vocabulario de músculos, *fencing*... [...] Entendemos mejor inglés que al principio de curso. [...] Hemos mejorado porque en EF da menos vergüenza hablar porque en clase cuando hablas hay demasiado silencio y crees que todo el mundo te está mirando y te cortas. En EF hablas y no tienes tanta sensación de que la gente te mira y de que haya tanto silencio” **(GD1B)**.

“Hemos mejorado la pronunciación gracias a la lectora” (GD4B).

De los datos recogidos en la entrevista y en los diarios de registro se observa que el docente trabaja las destrezas comunicativas del inglés y además evalúa su adquisición. Sin embargo, el propio profesor se cuestiona cómo verdaderamente puede saberse si desde la EF se está contribuyendo a la mejora del inglés de los alumnos si no se hace un seguimiento y una valoración objetiva que demuestre que hay una relación significativa positiva entre la materia y la mejora del alumno.

“[...] considero que desde la EF contribuyo de alguna forma al aprendizaje del inglés de mis alumnos. No obstante, solo es un pensamiento pues los alumnos al final de curso no hacen pruebas que evalúen el nivel de idioma adquirido gracias a las asignaturas de inglés e impartidas en inglés. Se dice que los alumnos mejoran el inglés gracias a la sección bilingüe pero no hay una prueba que lo determine fehacientemente” (EPEFB).

V.3.1.5.- Aportación de la EF al aprendizaje del inglés

Tras haber analizado el trabajo sobre las destrezas lingüísticas, el rol del AC en las clases de EF y las estrategias metodológicas y evaluativas, se indaga sobre las posibilidades que la EF como materia puede tener para el aprendizaje del inglés. De esta subcategoría se han registrado 124 extractos de texto para su análisis.

Del cruce entre la categoría general (aspectos relativos a la adquisición del idioma) y esta subcategoría (aportación de la EF al aprendizaje del inglés) se han obtenido 83 extractos de texto para su análisis.

De acuerdo con los datos recogidos en la entrevista inicial, el profesor se cuestiona si realmente la EF es útil para el aprendizaje del inglés puesto que nunca es oficialmente elegida en los programas bilingües organizados desde el Ministerio.

“Sinceramente pienso que la EF como en el caso de otras materias (Tecnología, Plástica o Música) son elegidas porque son consideradas las “menos importantes” o “marías” [...]”. “Y sino ¿por qué los proyectos bilingües en España amparados bajo el Ministerio (MEC-British Council) no valoran nunca la posibilidad de incluir la EF como materia para ser impartida en inglés? Porque creo que oficialmente la EF no es una materia que se considera apta para el aprendizaje del inglés. Sí se consideran

otras materias aptas para el aprendizaje del inglés, Historia o Biología por ejemplo. De hecho éstas son las materias elegidas siempre en este tipo de proyectos [...]” **(EPEFB)**.

De cualquier modo, tiene una opinión favorable en cuanto a que la EF sea incluida en el PB, ya que piensa que ello puede beneficiar tanto a la EF como al aprendizaje del inglés.

“[...] que la EF forme parte de la sección bilingüe constituye una oportunidad de elevar el rango académico de la materia, de considerarla más importante por tener un objetivo extra que se suma a la transmisión de hábitos saludables, y éste es, la enseñanza y el aprendizaje del inglés, idioma que en la actualidad se ha convertido en imprescindible” **(EPEFB)**.

“Como docente de EF con algo de experiencia en el ámbito bilingüe, creo en las potencialidades de la EF para el aprendizaje del inglés [...]” **(EPEFB)**.

El docente destaca que en EF los alumnos pueden hablar, comunicarse, leer y escribir en inglés.

Además, los alumnos piensan que tener la EF bilingüe constituye otra forma diferente de aprender inglés. Por eso ante la pregunta *¿Creéis que la EF es una buena elección para incluirla en la sección bilingüe en comparación con otras asignaturas?* se obtienen respuestas como éstas:

“Creo que sí es una buena elección. En el colegio no dábamos EF en inglés, sólo Plástica y Conocimiento del Medio y era mucho más aburrido porque se parecía más a la clase de Inglés. En cambio como la EF es más divertida también es más divertido aprender inglés con ella” **(GD1B)**.

“Es una buena opción porque la EF es una asignatura distinta a otras y es otra forma de aprender inglés [...]” **(GD4B)**.

El docente justifica que el carácter informal de la materia es una de las razones para la buena aceptación de la EF en otro idioma.

“El ambiente que se genera en EF, más relajado e informal, da confianza al alumno por ejemplo para hablar y expresarse. Lo difícil para el profe-

sor es generar esas situaciones pero por mi experiencia la “barrera de la vergüenza” está superada en relación a otras materias” **(EPEFB)**.

Del extracto de texto seleccionado en la entrevista, se deduce que el docente advierte que la expresión oral es una habilidad en la que la EF no puede hacer grandes aportaciones; sin embargo, algunos alumnos señalan que son las habilidades de comprensión y expresión escrita en las que la EF no puede aportar.

“Yo creo que con EF esto ha sido lo que menos hemos trabajado. Aunque al principio de curso lo trabajamos mucho. El profesor nos mandaba muchos deberes sobre fichas de músculos, el calentamiento, etc pero en el último trimestre no hemos hecho nada de escribir ni de leer” **(GD1B)**.

“[...] Pero eso es lo normal, es EF, ya escribimos bastante en las demás asignaturas” **(GD1B)**.

Por este motivo, algunos alumnos consideran que otras materias son más válidas para el aprendizaje del inglés pese a demostrarse el trabajo realizado desde la EF.

“En otras asignaturas se aprende más inglés que con la EF porque en EF no se estudia, ni casi leemos ni escribimos. Sobre todo hacemos ejercicio y cuando hacemos ejercicio tampoco hablas” **(GD1B)**.

“[...] quizá se aprenda más a través de otras asignaturas en las que se lee y escribe” **(GD4B)**.

Atendiendo al instrumento de los diarios de registro se recogen algunas posibilidades que demuestran en la práctica la aportación de la EF al aprendizaje del inglés.

El profesor explica a los alumnos las actividades y tareas a realizar. Tanto las de carácter motriz como las de carácter más intelectual en los dos grupos bilingües observados (1º y 4º ESO).

“[...] Se repasan los beneficios del calentamiento y los nombres de los músculos en inglés asociados a los estiramientos” **(DR1B)**.

“[...] Se aprovecha para introducir conceptos en relación a las capacidades físicas básicas y sobre todo en relación a la diferencia entre resistencia aeróbica y anaeróbica” **(DR4B)**.

También se da oportunidad a los alumnos para que participen en inglés.

“[...] El profesor les deja tiempo para que se expresen en inglés y den alternativas y modificaciones a los juegos planteados por él” **(DR1B)**.

Además, los materiales sobre los que los alumnos trabajan están en inglés.

“[...] Las fichas de las sombras también están en inglés y se pretende que además de que los alumnos las lean y comprendan, hablen en inglés durante su elaboración” **(DR4B)**.

Si bien, se recogen también algunos aspectos que llevan a plantearse la validez íntegra de la EF para el aprendizaje del inglés. En varias ocasiones a lo largo del curso, parte de la clase o la totalidad de la clase se desarrolla en español. A esto se ha hecho referencia con anterioridad (V.3.1.1).

En los contenidos con cierto carácter de riesgo, coincide que el inglés pasa a un segundo plano. Este aspecto se observa en algunas sesiones de la UD de acrobacias.

“[...] el inglés en este momento pasa a un segundo plano. Creo que el profesor no se siente confiado de hablar en inglés con cosas que tienen cierto riesgo como ha sido en este caso” **(DR4B)**.

Esto también ocurre en las sesiones de retos cooperativos de carácter emocional en 4º ESO donde se escribe lo siguiente ante una de las variables que constituyen el diario de registro:

“Uso del inglés: todo en castellano” **(DR4B)**.

O cuando el profesor quiere que los alumnos comprendan rápidamente algo. Por ejemplo cuando en 1º ESO se llevan a cabo algunas tareas en la UD de balonmano.

“La clase comienza en inglés pero en la parte del partido, la mayoría de las correcciones por parte del profesor hacia los alumnos se efectúan en castellano” **(DR1B)**.

También cuando el contenido es complejo a nivel motriz o el profesor da más importancia a que la actividad motriz sea conseguida por encima del empleo del inglés. Este es el caso del trabajo de fichas correspondiente a la UD de teatro de sombras desarrollada en 4º ESO. En ella, los alumnos se reparten roles: realizador/es de sombra y corrector/es. Estos últimos deben dar las indicaciones en inglés; sin embargo, en la mayoría de las ocasiones, se producen en castellano para agilizar la comprensión y la ejecución motriz.

Quizá, el profesor considere que está cumpliendo con la legalidad puesto que la Orden 6/2006 recoge que “El total de las horas impartidas en el idioma específico no podrá suponer más de un 50% del horario total de los alumnos” (p. 781). Sin embargo, en la entrevista afirma tener la intención y pretensión de utilizar el inglés como medio de comunicación la totalidad del tiempo de desarrollo de sus clases.

“[...] Por mi parte, el propósito inicial que tengo como responsable de impartir la EF bilingüe es que las clases sean totalmente en inglés, excepto alguna aclaración que se haga en castellano. Creo que es la única forma de contribuir al aprendizaje del inglés desde mi materia [...]” **(EPEFB)**.

Se observa que el docente tiene unas expectativas iniciales más elevadas que lo observado en la práctica tal y como se viene recogiendo hasta el momento.

V.3.2.- Aprendizaje de contenidos curriculares de Educación Física

En esta categoría se analizan los aspectos que influyen en el aprendizaje de contenidos propios de la materia de EF. Para ello, se toma como referencia tanto del Decreto 52/2007 como el RD 1631/2006. Se han encontrado 160 extractos de texto para su análisis.

V.3.2.1.- Tipo de contenidos aplicados

El tipo de contenidos trabajados pueden influir en el aprendizaje del alumnado. De esta subcategoría, se han registrado 150 extractos de texto para su análisis.

Del cruce entre la categoría general (aprendizaje de contenidos curriculares de EF) y esta subcategoría (tipo de contenidos aplicados), se han obtenido 72 extractos de texto para su análisis.

El tipo de contenidos aplicados es uno de los aspectos que guía y define el tipo de aprendizaje adquirido.

Ante la pregunta *¿Qué tipo de contenidos impartes en 1º y 4º ESO?* realizada en la entrevista inicial, el docente responde que en 1º ESO aborda contenidos en relación a juegos motores, resistencia, esgrima, dramatización, atletismo, patines y deportes alternativos. En 4º ESO prevé realizar test de condición física, retos de carácter cooperativo, esgrima, acrobacias, actividades paralímpicas, teatro de sombras o baile y deportes alternativos.

La observación durante el curso escolar y el registro de datos a través de los diarios permiten corroborar la aplicación práctica de los contenidos previstos.

En 1º ESO se comienza con juegos motores. El docente plantea juegos y entre todos los modifican para que cumplan tres condiciones “dinámicos, participativos y no eliminatorios”.

Precisamente, éste es uno de los aspectos que los alumnos recuerdan cuando se les pregunta *¿qué habéis aprendido este curso en EF?* Seguramente, en ocasiones anteriores, han practicado multitud de juegos pero no se han detenido a reflexionar por qué surgen las modificaciones de los juegos más tradicionales o por qué es necesario cambiarlos con el fin de que todos participen y no sólo los más hábiles desde un punto de vista motriz.

“A que los juegos tienen que ser participativos, movidos y no eliminatorios para que todo el mundo participe y sea más divertido para todos”.
“Antes solamente jugábamos y no analizábamos tanto” (DR1B).

Además, se trabaja la importancia del calentamiento, por qué calentar, cómo calentar, partes del calentamiento. Vinculado a esto, el profesor repasa las articulaciones y los músculos y les enseña estiramientos asociados a los músculos. Esto se encuentra acorde con lo dispuesto en el currículo para 1º ESO, vinculado al bloque de contenidos de condición física y salud (RD 1631/2006).

Tanto los alumnos del grupo bilingüe, como los del no bilingüe, reconocen haber aprendido muchos nombres de músculos.

“Hemos aprendido músculos en español y en inglés y estiramientos. Por ejemplo *hamstrings, calves, abdominals*, etc” **(DR1B)**.

“Las partes del calentamiento y músculos. [...] Las partes del calentamiento son 1. Movilidad articular, 2. Estiramientos y 3. Desplazamientos [...] Algunos ejemplos de músculos son deltoides, bíceps, tríceps, cuádriceps, isquiotibiales” **(DR1NB)**.

Dado que al principio de varias clases se repite siempre lo mismo se observa que ha habido interiorización de conceptos a lo largo del primer trimestre.

“A estas alturas, la mayoría de los alumnos se saben los nombres de los músculos trabajados y son capaces de asociar los principales estiramientos” **(DR1NB)**.

Se trabaja la resistencia y el docente les enseña la importancia de correr a ritmo para no cansarse tanto y dar el máximo rendimiento en función de sus características personales. Aunque la primera vez que corren, la mayoría se para y no consigue correr los 10' seguidos, la segunda vez que corren consiguen correr todos (alumnos del grupo bilingüe y del grupo no bilingüe) sin pararse. Los alumnos se muestran orgullosos por el logro.

Introduce el deporte de la esgrima, les enseña los gestos técnicos fundamentales, y a cómo efectuar un combate desde la perspectiva de tirador y de árbitro. Asimismo, les muestra la modalidad artística de la esgrima mediante la realización de una lucha escénica.

Siguiendo con lo artístico, trabaja la dramatización, que deriva en la elaboración por grupos de una historia o película.

También trabaja algunas disciplinas atléticas y el balonmano como deporte colectivo.

“Se continua con la UD de Balonmano. En clases anteriores están aprendiendo algunos aspectos técnicos y posteriormente lo aplican en la parte final a través de partido. La clase de hoy se ha centrado en aprender a lanzar a portería con y sin defensor. Además, durante la parte de partido el profesor les ha enseñado la táctica defensiva 5-1” **(DR1NB)**.

Finaliza el curso de 1º ESO con actividades de patinaje que vincula con el hockey-patines.

“Tras haber experimentado diversas actividades con patines, el profesor plantea hacer hockey-patines. Antes de organizar la clase para hacer partidos se proponen algunos ejercicios que permiten coordinar el desplazamiento con los patines y el manejo del stick. Por ejemplo, hacen ejercicios de conducción de la bola de manera individual, luego por parejas y luego en grupos de cuatro” **(DR1NB)**.

“[...] Los que no dominan todavía no se ponen los patines para jugar a hockey. Les cuesta bastante, necesitan más práctica” **(DR1B)**.

Tanto en el grupo bilingüe como en el grupo no bilingüe se imparten los mismos contenidos, no así ocurre con los grupos de 4º ESO en los que el docente imparte algunos contenidos diferentes entre ambos grupos. Este aspecto llama la atención, ya que ante la pregunta realizada durante la entrevista *¿Difieren los contenidos abordados entre los grupos de castellano y los grupos de inglés?*, el docente afirma impartir contenidos iguales en ambos grupos y que la única diferencia es la inclusión del inglés y el trabajo sobre el mismo.

“En los grupos bilingües y no bilingües, los contenidos que se imparten suelen ser los mismos. Si bien, en los grupos bilingües se insiste más en el empleo del inglés. [...] en los grupos bilingües se trata sistemáticamente de que en todas las UDD los alumnos escuchen, hablen, escriban y lean en inglés. En los grupos no bilingües esto se omite” **(EPEFB)**.

Con 4º ESO comienza con retos cooperativos (en ambos grupos: bilingüe y no bilingüe). El docente les plantea algunos retos y estos tienen que debatir y ponerse de acuerdo antes de ejecutar la solución motriz.

Este contenido se retoma más adelante cuando hacen retos cooperativos de carácter emocional.

A continuación se trabaja la resistencia (en ambos grupos). Ante las diferencias de rendimiento encontradas y también de demostración de saberes adquiridos, el docente toma decisiones diferentes de actuación entre el grupo bilingüe y no bilingüe. En este sentido, obliga a todos los alumnos del grupo no bilingüe a repetir el test de Cooper mientras que en el grupo no bilingüe sólo está obligado a repetirlo quien la primera vez se paró. El desarrollo de la unidad es igual que en 1º ESO aunque en 4º ESO se insiste y profundiza más

sobre aspectos conceptuales relacionados con las capacidades físicas básicas, los sistemas de obtención de energía y la relación con el aparato circulatorio.

Tras la resistencia, el docente decide de nuevo hacer contenidos diferentes en los grupos de 4º ESO. Con el grupo bilingüe decide hacer un vídeo tutorial de estiramientos mientras que con el grupo no bilingüe profundiza sobre el trabajo de las capacidades físicas básicas: resistencia aeróbica, fuerza-resistencia y flexibilidad.

“Les plantea un reto conjunto. El reto estará conseguido si todos consiguen correr 30' sin parar. Esto quiere decir que si una persona se nota cansada durante el recorrido, los otros compañeros deben preocuparse para animarle, ir con ella, adaptarse a su ritmo, etc. Además, les ofrece la posibilidad de traer música” **(DR4NB)**.

“El profesor les enseña la técnica de FNP para que mejoren en el test “sit and reach”. Les demuestra cómo utilizando esa técnica de entrenamiento como calentamiento específico mejoran los resultados del día anterior que no calentaron” **(DR4NB)**.

Posteriormente, introduce para los dos grupos el deporte de la esgrima y lo desarrolla de manera similar que en 1º ESO.

A continuación, los contenidos vuelven a diferir. Con el grupo bilingüe hace teatro de sombras y con el no bilingüe baile country.

“La lectora y el docente les preguntan qué saben de este contenido. Ellos dicen que han hecho sombras chinescas o algo parecido en algún campamento. Tras esta conversación, el docente les enseña un vídeo de la compañía Pilobolus donde profesionales de este ámbito muestran creaciones impresionantes con su cuerpo” **(DR4B)**.

“La dinámica de la clase comienza parecido a la vez pasada. El profesor enseña más pasos de baile country y practican algunos que ya han aprendido” **(DR4NB)**.

En el tercer trimestre trabaja con ambos grupos voleibol, acrobacias, zancos y deportes alternativos. Al grupo no bilingüe le enseña más deportes alternativos que al grupo bilingüe porque éste participa en el montaje de despedida de los alumnos de 2º Bachillerato y realizan ensayos durante las clases. El grupo

no bilingüe no ensaya ese montaje porque decide voluntariamente no participar en el mismo.

“El profesor ofrece a los alumnos participar en el espectáculo de EF que tendrá lugar el día de la graduación de los alumnos de 2º Bachillerato. Les anima proponiéndoles hacer el baile country que tan bien les quedó o el montaje de acrobacias. Sin embargo no quieren participar. A uno de ellos le dice que si quiere hacer algo de “parkour” pues se le da muy bien y éste muestra interés. Como sólo es un alumno, el profesor le dice que quedarán en el recreo para montar su intervención” **(DR4NB)**.

De este modo, ambos grupos hacen Balonkorf. El grupo de 4º ESO no bilingüe practica además Tchoukball.

“En la clase de hoy, el profesor les presenta el Tchoukball como deporte alternativo. En el curso anterior, practicaron balonmano. Dado que el Tchoukball tiene algunas cosas comunes con el balonmano como los tres pasos, el lanzamiento desde un área, los pases y el lanzamiento, retoma con ellos los aprendizajes que debieron de adquirir en 3º ESO y comprueba qué nivel tienen los alumnos durante el juego. Además, vienen de practicar el Balonkorf, otro deporte alternativo con “reglas raras” con el que ha conseguido gran participación y motivación por parte de los alumnos” **(DR4NB)**.

V.3.2.2.- Relación con la Programación Didáctica

Se analiza si existe una relación entre lo delimitado en la programación didáctica y lo realizado en la práctica. De esta subcategoría, se han registrado 231 extractos de texto para su análisis.

Del cruce entre la categoría general (aprendizaje de contenidos curriculares de EF) y esta subcategoría (relación con la PD), se han obtenido 111 extractos de texto para su análisis.

En el anterior apartado se ha estudiado el tipo de contenidos trabajados en cada grupo. Se analiza ahora si estos se corresponden con lo reflejado en la PD del departamento.

Cuando en la entrevista se pregunta al docente sobre el tipo de contenidos que imparte en 1º y 4º ESO, éste los menciona y además se refiere al cumplimiento de la programación.

“[...] Se intenta cumplir lo dispuesto en la programación didáctica. En ella se incluye todo lo relacionado con la sección bilingüe (objetivos lingüísticos, integración de contenidos lingüísticos, etc)” (EPEFB).

Dado que se tiene acceso al documento de la PD del centro estudiado, se compara lo reflejado en ella con lo realmente aplicado gracias a la observación sistemática de las clases y recogida de datos en los diarios de registro.

La PD incluye un apartado denominado “Aspectos específicos de la programación para los grupos bilingües de educación secundaria” en el cual especifica características diferentes en relación al tratamiento de la EF de los grupos bilingües. A partir del mismo, se analiza la correspondencia entre las pretensiones teóricas y la aplicación práctica real.

En relación al apartado de “Objetivos” de la PD analizada, se explica que los objetivos de curso son los mismos para los grupos bilingües y no bilingües de acuerdo con la coherencia que dicta la normativa (Decreto 52/2007), si bien se especifica en su p. 52 que se añaden dos objetivos de carácter lingüístico para los grupos lingüísticos, concretamente:

1. Conocer y aplicar el vocabulario específico de las diferentes Unidades Didácticas trabajadas.
2. Comprender las explicaciones realizadas por el profesor y los compañeros, así como saber expresarse en inglés, tanto de forma oral como escrita, en el desarrollo de la materia.

A este respecto, y si bien en la PD se detalla la secuenciación de los objetivos generales de área por cursos, no ocurre lo mismo en el caso de los objetivos lingüísticos, ya que como se puede observar no se detalla la diferenciación de estos por niveles. De lo recogido en la PD, se deduce que esos objetivos lingüísticos se precisan ser conseguidos en todos los cursos.

También se hace alusión a las CCBB y se dice que se contribuirá a todas ellas a partir de las actividades planteadas. No obstante, dedica una mención especial a la contribución de la competencia en comunicación lingüística en el caso de los grupos bilingües. A este respecto, la PD recoge textualmente (p.52):

A través del trabajo de las diferentes UDD se pretende contribuir al desarrollo de todas las competencias básicas, como aparece reflejado en el apartado correspondiente de la Programación del Área.

En la enseñanza bilingüe adquiere especial relevancia la **Competencia en comunicación lingüística** puesto que el alumno ha de conocer y saber aplicar el vocabulario específico relacionado con las actividades físicas y deportivas trabajadas en cada curso, además de comprender y poder expresarse de forma autónoma tanto de forma oral como escrita.

La competencia en comunicación lingüística no aparece secuenciada con lo que no se concreta exactamente la forma en la que se va a contribuir a ella en cada curso. Si bien, el docente afirma coordinarse con el profesor de inglés para trabajar aspectos del idioma en cada curso.

“Trato de preguntar al profesor de inglés qué contenidos están dando para reforzarlos a través de las clases de EF. Por ejemplo si en clase están dando el presente continuo, el escrito que les mande en la Unidad será con ese tiempo verbal” (EPEFB).

Esto se cumple de alguna forma cuando en el diario de acrobacias que los alumnos tienen que elaborar, han de redactar la explicación de la figura utilizando la estructura gramatical que se esté trabajando en el momento.

En uno de los registros se anota cuando el profesor escribe en la pizarra las palabras y las estructuras que los alumnos tienen que incorporar en la explicación de una de las acrobacias de su diario.

“[...] Handstand on base on all fours

WORDS: on all fours, lock, grab, raise, straighten, at the height of hips.

STRUCTURES: must, genitivo sajón” (DR4B).

A continuación se incluye un extracto del diario de acrobacias de una alumna de 4º ESO en el que aparece cumpliendo las condiciones requeridas:

“[...] BASE: He must be **on all fours**. He must **lock** abdominals and lower back.

TOP: He must place his chin on the base's back. He must **grab** the base's sweater. He must put one knee on the base's back and after the other knee. He must put knees together. He must straighten his legs.

HELPER: He must be stand up behind the top. He must **grab** the top's pants **at the height of hips**. He must help to **raise** the top's legs [...]”

En la PD analizada se alude al trabajo de los contenidos, especificando que se trabajarán los correspondientes de acuerdo con la normativa pero que no habrá diferencias entre grupos bilingües y no bilingües. De la PD se recoge el siguiente extracto literal (p. 53):

La secuenciación de los contenidos es igual que la especificada en la Programación del Área para los cursos de 1º ESO, 2º ESO y 4º ESO no bilingüe. Si bien, se añadirán algunos contenidos específicos de la cultura inglesa y/o americana referidos a actividades físico-deportivos originarios o desarrollados allí (como por ejemplo: baseball, rugby, flag-football...)

Se menciona que la única diferencia existente es la inclusión de contenidos específicos de la cultura inglesa o americana en los grupos bilingües. Si bien, y como se ha comentado anteriormente, esto no se observa en la práctica, ya que, además de no incorporarse intencionadamente contenidos de la cultura inglesa, las UUDD no son siempre las mismas en el grupo bilingüe y no bilingüe de 4º ESO. El profesor justifica la diferencia de impartición de contenidos porque con el grupo bilingüe está interesado en trabajar, a través de los contenidos, el inglés y según él, algunos pueden dar más pie a su empleo y utilización. Por ejemplo, en el grupo bilingüe plantea el contenido de sombras en el que los alumnos tienen que leer y comprender las fichas en inglés y posteriormente darse entre ellos las órdenes y correcciones en ese idioma para ejecutar las sombras. Paralelamente, con el grupo no bilingüe plantea otro contenido, el baile country, más basado en la ejecución motriz.

En este sentido, se analiza si los contenidos desarrollados en la práctica en 4º ESO aparecen recogidos en la PD. Se encuentra que el tratamiento del calentamiento específico, la resistencia, el voleibol, las acrobacias y los deportes alternativos, aparecen explícitamente. También el baile y el teatro de sombras. No se encuentra mencionada directamente la práctica de zancos aunque sí los juegos y deportes tradicionales. Por tanto, si se considera que los zancos resulta ser una práctica física tradicional, podría decirse que los zancos están contemplados dentro de la PD.

Analizando los contenidos presentes en la PD se encuentra que todos ellos reflejan el cumplimiento con el currículo (Decreto 52/2007) a excepción de las acrobacias, que de acuerdo con este Decreto, deberían ser trabajadas en 2º ESO. Cabría la posibilidad de adecuar los contenidos del currículo pero, sin embargo, no se incluye dicha adecuación de los contenidos.

Por otro lado, en la PD no se encuentra reflejado el tratamiento de la esgrima ni de los retos cooperativos. En el documento analizado consta la previsión de

trabajo de muchos más contenidos que en la realidad práctica no se desarrollan. Por ejemplo, los primeros auxilios, el masaje o la orientación deportiva.

De los contenidos que aparecen reflejados en la PD para 1º ESO se cumple el tratamiento en la práctica del calentamiento, la resistencia como capacidad física básica, los juegos, la dramatización, atletismo, esgrima, balonmano y patines. Así, todos los contenidos tratados en la práctica se recogen en la PD. Sin embargo, en ella aparecen reflejados más contenidos que no llegan a trabajarse, por ejemplo, el senderismo como actividad en el medio natural y la realización de test de condición física.

Atendiendo al Decreto 52/2007, se encuentra que el calentamiento es uno de los contenidos a tratar en 1º ESO. La dramatización también está dentro de las indicaciones del currículo para 1º ESO ya que esplicita la necesidad de trabajar “[...] actividades expresivas encaminadas a conseguir la cohesión del grupo y a romper los bloqueos e inhibiciones personales” (p. 27). Por otro lado, el atletismo y el balonmano también se encontrarían acordes con lo dispuesto en el currículo para 1º ESO, puesto que señala el trabajo tanto del deporte individual como del colectivo. No así la esgrima, puesto que no menciona la posibilidad de realizar deportes de adversario. En relación al trabajo de ritmo en la UD de resistencia, el currículo recoge este trabajo concreto en 2º ESO y no en 1º ESO. De nuevo, no se aprecia adecuación de contenidos en la PD analizada.

En relación a si hay diferencias de aplicación metodológica entre los grupos bilingües y no bilingües, en la PD consta que se emplean las mismas estrategias, criterios y medidas que en el grupo bilingüe. Entre los aspectos recogidos se indica que “el profesor ejerce el papel de guía, al poner en contacto los conocimientos y experiencias previas del alumno con los nuevos conocimientos” (p. 31). Este aspecto se ve reflejado a lo largo del curso en el desarrollo de las UDD. Por ejemplo en 1º ESO (ambos grupos bilingüe y no bilingüe) cuando crean su propio juego, su lucha escénica de esgrima, su película o su circuito de patines.

“Ensayan su lucha escénica mientras el profesor pasa por los grupos corrigiéndoles y/o proponiendo nuevas ideas” **(DR1NB)**.

Esto se observa también en 4º ESO cuando los alumnos crean su propio vídeo informativo de estiramientos, su lucha escénica de esgrima o su montaje para la despedida de 2º Bachillerato. Los alumnos crean y el profesor guía y supervisa el aprendizaje.

“[...] todos han querido participar en el montaje de 2º Bachillerato. [...] ellos proponen, se corrigen entre ellos, etc.” **(DR4B)**.

Dentro de la metodología, destaca en la PD el papel de responsabilidad que se da a los últimos cursos de la ESO y Bachillerato. Esto se ve aplicado con el grupo bilingüe de 4º ESO cuando son responsables de organizar el torneo de esgrima o cuando presentan una obra de sombras con los más pequeños.

“Es importante que hayan aprendido a desempeñar la función de árbitro pues con motivo de las fiestas del centro se ha decidido celebrar un pequeño torneo de esgrima en el que los de 4º ESO son los árbitros para los de 1º ESO” **(DR4B)**.

Si bien se comprueba durante la observación que esta responsabilidad no es otorgada por el profesor al grupo no bilingüe de 4º ESO.

“A este grupo también se les ha enseñado la función de árbitro durante las clases anteriores pero el profesor ha decidido no implicar a este grupo en el torneo. [...] El profesor no ha confiado en la responsabilidad de los alumnos para organizar el torneo” **(DR4NB)**.

En la PD analizada se recoge el trabajo interdisciplinar entre las materias y lo menciona de esta forma “favorecer la interrelación entre diversos contenidos del área y con contenidos de otras áreas” (p.32). En referencia a los grupos bilingües añade que especialmente se hará con las materias inmersas en la sección bilingüe y hace alusión a ello así (p.53):

Para ello, el departamento de Educación Física trabajará de manera integrada con los otros departamentos inmersos en la red bilingüe, así como con el profesorado de lengua inglesa, bajo la coordinación del propio centro.

Este aspecto es también constatado por el profesor durante la entrevista.

“El trabajo interdisciplinar entre las materias lo considero muy importante, sobre todo entre las materias que están dentro de la sección bilingüe” **(EPEFB)**.

Sin embargo, durante la práctica no se produce trabajo interdisciplinar con las otras materias inmersas en la sección bilingüe aunque sí se lleva a cabo con el departamento de Tecnología en la elaboración de los zancos.

Asimismo, se destaca en la PD la inclusión de directrices metodológicas diferentes a causa de la notoriedad bilingüe de los grupos. Por un lado, se refleja la máxima utilización del inglés en las clases, no estableciendo día a la semana predeterminado para hablar en inglés o en castellano como sí se estipula en otras materias. Se incluyen extractos literales de la PD analizada (p.60):

Desde el departamento de Educación Física se considera adecuado utilizar el idioma inglés el mayor tiempo posible, recurriendo al castellano para realizar reflexiones y explicaciones puntuales.

De este modo, no se establece un día predeterminado para utilizar el inglés, ya que éste se integra de manera natural en el normal desarrollo de las clases.

También se menciona la utilización de la metodología CLIL con la intención de integrar el inglés y el contenido específico de la materia.

En el diario de registro se encuentran ejemplos de aplicación CLIL en las clases de EF. Por ejemplo, cuando los alumnos de 1º ESO interpretan y dramatizan una historia en la que todos los diálogos son en inglés. En 4º ESO cuando los alumnos representan ante los alumnos de infantil del centro colindante una obra de sombras. El profesor se reúne con la profesora de infantil para informarle sobre las palabras claves en inglés que aparecerán. Éstas son apuntadas por la profesora y trabajadas con los niños en las semanas previas.

“[...] para facilitar el entendimiento de la obra a los niños de infantil, ya que ésta será en inglés, ha sido necesaria una reunión con la profesora de infantil para comentarle las principales palabras que se mencionarían en la obra. Ella va a trabajar con los niños esas palabras para que el día de la obra les suenen familiares y puedan seguir el hilo de la historia” **(DR4B)**.

V.3.2.3.- Metodología y evaluación de las Unidades Didácticas

La metodología y evaluación pueden determinar el grado de aprendizaje de los alumnos. De esta subcategoría se han registrado 156 extractos de texto para su análisis.

Del cruce entre la categoría general (aprendizaje de contenidos curriculares de EF) y esta subcategoría (metodología y evaluación de las UDD) se han obtenido 100 extractos de texto para su análisis.

De acuerdo con los datos extraídos de los diarios de registro, el profesor evalúa los conocimientos iniciales que poseen los alumnos de diversas formas. En ocasiones lo hace a través de preguntas directas “¿En qué consiste...?” “*Anyone knows what is...?*” “¿Habéis practicado alguna vez...?” “*Have you ever practice...?*”

Otras veces mediante la observación de conductas motrices como en el caso del test de Cooper I:

“El profesor les explica en qué consiste el test de Cooper y que tienen que dar el máximo rendimiento. [...] El profesor no ha dado demasiadas explicaciones en cómo ellos debían hacer la prueba, ha querido evaluarles. Concretamente quiere evaluar dos cosas: 1. Si calentaban [...] 2. Si corrían a ritmo (aspecto clave para no cansarse y dar el máximo rendimiento)” **(DR4B)**.

O como en el caso de los retos cooperativos:

“El docente comienza la sesión explicando directamente la primera actividad sin introducir previamente el contenido que van a trabajar. Quiere observar y evaluar cómo se comportan los alumnos como grupo para después reflexionar sobre ello” **(DR4NB)**.

El profesor no es siempre el transmisor de todos los conocimientos, tras un proceso de aprendizaje otorga responsabilidad a los alumnos. Por ejemplo, en 1º ESO les muestra ejemplos de juegos que incluyen aspectos de esgrima. Posteriormente, son ellos quienes crean uno y son responsables de organizarlo.

“Cada grupo prepara su espacio y su material para posteriormente no perder tiempo. Los alumnos preparan su explicación y a continuación lo exponen y lo ponen en práctica con sus compañeros” **(DR1NB)**.

También otorga responsabilidad al alumnado cuando desde el departamento de EF se organiza un trabajo interdisciplinar con el de Tecnología para la elaboración de zancos. En la construcción de ellos, están implicados varios alumnos del grupo de 4º ESO no bilingüe.

Se observa que, pese a que en la entrevista decía no efectuar a menudo trabajo interdisciplinar, en la práctica se encuentra un ejemplo de ello.

“El trabajo interdisciplinar entre las materias lo considero muy importante [...]. Esto permite dar al alumno una mayor una continuidad, coherencia y posibilidades de trabajo. Sin embargo, no hago mucho trabajo interdisciplinar con las otras materias. Trabajamos de forma muy individual y la coordinación se hace difícil. Es evidente que para desarrollar un trabajo conjunto es necesario contar con apoyo y predisposición positiva de los compañeros y en esto debemos mejorar [...]” **(EPEFB)**.

La responsabilidad y el trabajo autónomo también se observa cuando promueve trabajo en grupos. Por ejemplo, cuando los alumnos de 4º ESO ensayan y preparan su lucha escénica. Durante los trabajos en grupo se produce un proceso de evaluación formativa.

“Ensayan su lucha escénica mientras el profesor pasa por los grupos dando feedback sobre los aspectos motrices [...] les recuerda los criterios con los que van a ser calificados y les graba fragmentos para que vean su propia práctica” **(DR4NB)**.

En el caso de los grupos bilingües, la lectora también forma parte del proceso de evaluación formativa mediante la corrección y contribución a la mejora de aspectos del idioma. Por ejemplo, en 4º ESO bilingüe cuando están elaborando su vídeo tutorial de estiramientos o en 1º ESO bilingüe cuando están practicando la explicación de las disciplinas atléticas.

Otro de los aspectos metodológicos importantes lo constituye el orden estratégico a la hora de plantear los contenidos. Por ejemplo, en 4º ESO se plantean a principio de curso retos cooperativos de carácter cognitivo y a final de curso retos cooperativos de carácter emocional después de haber pasado por un trabajo de grupo y de confianza como el de las acrobacias.

“En esta sesión se abordan algunos retos de carácter emocional. Estos se vinculan con lo realizado a principio de curso. Además, tienen coherencia al ser propuestos inmediatamente a continuación de las acrobacias donde los alumnos han conseguido superar miedos y han ganado confianza entre ellos” **(DR4B)**.

Tanto en 1º ESO como en 4º ESO se observa la importancia que el docente otorga al trabajo en grupo. Él mismo manifiesta esta convicción durante la entrevista.

“En 1º ESO se empieza a trabajar en pequeños grupos y en 4º ESO se plantean propuestas también en pequeños grupos pero que se dirijan al trabajo en gran grupo” **(EPEFB)**.

Se observa la intención del docente de que todos logren con éxito muchas de las propuestas. Por ejemplo, que todos los alumnos de 1º ESO logren correr 10' sin parar o que todos patinen. En 4º ESO que todos consigan correr durante 30' sin parar, que todos caminen en zancos o que gracias a la ayuda de los compañeros vivan una experiencia positiva en el trabajo de acrobacias. Este aspecto es a menudo valorado positivamente por el alumnado de acuerdo con los datos registrados tanto en los diarios como en los grupos de discusión.

A continuación, se incluyen algunos extractos de texto recogidos en los diarios de registro de los grupos de 4º ESO (modalidad bilingüe y no bilingüe) acerca de la satisfacción de los alumnos por haber logrado realizar las acrobacias.

“El profesor les ha indicado que deben enviar sus diarios de acrobacias y en la última hoja tienen que escribir una reflexión final de lo que ha supuesto el trabajo de acrobacias para ellos. Será muy interesante leer las percepciones y vivencias de los alumnos. Al finalizar el montaje, el docente ha hecho la foto y se la ha enseñado. La clase ha finalizado reflexionando sobre todo lo que había supuesto el trabajo de acrobacias. Los alumnos han dicho cosas interesantes como: “Yo no pensaba que iba a ser capaz de hacer todo lo que hemos hecho”, “Esto ha servido para unirnos más como clase”, “Pensaba que muchos no iban a ser capaces de hacer las acrobacias pero al final todos hemos hecho todas” [...]” **(DR4B)**.

Percepciones positivas son también expresadas por los alumnos del grupo no bilingüe de 4º ESO.

“Cuando se ha dicho a los alumnos que hoy era el último día de acrobacias, se han quejado. Resulta curioso comparar las reacciones de los alumnos entre el principio del trabajo y el final. El profesor les ha dejado tiempo para expresar lo que ha supuesto para ellos el trabajo de acrobacias. Los alumnos dicen cosas como éstas: “Aunque nos ha costado, hemos hecho un buen trabajo todos juntos”, “Me ha gustado vivir la ex-

perencia de acrobacias con mis compañeros porque todos hemos hecho casi todas las acrobacias aunque dieran miedo" [...]” (**DR4NB**).

En el siguiente extracto de texto, los alumnos de 1º ESO remarcan que nadie se paró la segunda vez que hicieron el test de Cooper, es decir, que todos lograron el reto propuesto por el profesor.

“La primera vez que hicimos la prueba de correr nos paramos muchos de la clase. Pero la segunda vez que lo hicimos nadie de la clase se paró y bastantes dimos más vueltas” (**GD1NB**).

Si bien, también se observa la aplicación de estrategias metodológicas más tradicionales como en el caso de balonmano en 1º ESO (grupo bilingüe y no bilingüe) y de voleibol en 4º ESO (grupo bilingüe y no bilingüe) en los que se parte de aspectos técnicos y se continúa con aspectos tácticos. Se observa que hasta que el alumno no tiene un bagaje técnico elevado no se pasa a los aspectos espaciales y de juego. Se detecta que los alumnos parten de niveles técnicos muy dispares y que no todos logran todo.

“El nivel motriz de los alumnos no es muy bueno y especialmente el voleibol, un deporte complejo a nivel técnico no les está favoreciendo. Tienen dificultades porque no presentan un bagaje previo. El juego cuando se sucede no es nada fluido [...]” (**DR4NB**).

En cuanto a la evaluación y calificación de las UDD, el docente explica que todas ellas son evaluadas pero no todas son calificadas y que la evaluación entre grupos bilingües y no bilingües solo difiere en el seguimiento y evaluación del idioma.

“Tanto en los grupos bilingües como no bilingües, hago las mismas UDD y aunque todas ellas son evaluadas, sólo algunas de ellas son calificadas. Las mismas UDD que son calificadas en el grupo bilingüe lo son en el grupo no bilingüe. Para calificar las UDD suelo utilizar como instrumento las escalas de valoración” (**EPEFB**).

Durante la práctica se observa que se cumplen dichos propósitos planteados por el profesor ya que por ejemplo en 4º ESO se hace voleibol y ésta es una UD que es evaluada pero no calificada. Lo mismo ocurre con la realización de zancos y práctica de deportes alternativos. En el caso de 1º ESO ocurre con la UD de patines.

La escala de valoración es el instrumento más utilizado para evaluar y calificar las UDD, tanto en el grupo bilingüe como en el grupo no bilingüe. El profesor las utiliza para evaluar y/o calificar, mientras que los alumnos para autoevaluarse y coevaluarse. Estos procesos se suceden en varias ocasiones a lo largo del curso, por ejemplo en la UD de dramatización, de juegos y de esgrima en 1º ESO.

“Después de ver la película de un grupo, éste autoevalúa su interpretación mientras que el resto de grupos les coevalúan. Para ello utilizan la planilla de evaluación que se les entregó el primer día cuando se les explicó en qué consistía la actividad” **(DR1B)**.

V.3.2.4.- Influencia del idioma

La integración del inglés en las clases de EF puede condicionar el grado de aprendizaje adquirido. De esta subcategoría, se han registrado 181 extractos de texto para su análisis.

Del cruce entre la categoría general (aprendizaje de contenidos curriculares de EF) y esta subcategoría (influencia del idioma), se han obtenido 95 extractos de texto para su análisis.

El docente manifiesta su convicción de que el aprendizaje de la materia de EF es lo más importante, mientras que el inglés tan sólo es el medio para conseguirlo.

“[...] el fin fundamental es el aprendizaje de contenidos de EF [...] el inglés es tan solo un medio para comunicarnos. Por tanto, el inglés no es el fin sino el medio para aprender EF” **(EPEFB)**.

De esta afirmación se deduce que si los contenidos son los mismos, también el aprendizaje curricular de la materia podría llegar a ser el mismo en ambos grupos (bilingüe y no bilingüe).

En el caso de los grupos de 1º ESO se parte del tratamiento de los mismos contenidos. Sin embargo y como se comentó anteriormente, en 4º ESO existe una elección diferente de algunos contenidos entre el grupo bilingüe y el no bilingüe. Los cambios son justificados por el profesor en base a motivos diferentes. Por ejemplo, con el grupo bilingüe decide hacer el vídeo tutorial de estiramientos porque quiere profundizar en aspectos orales del idioma.

“El profesor está especialmente interesado en que los alumnos de bilingüe hablen en inglés, por eso ha planteado el trabajo del vídeo de estiramientos en el grupo bilingüe. Sin embargo no ha considerado interesante llevarlo a cabo con el grupo no bilingüe. En su lugar ha decidido hacer otro tipo de contenidos de carácter más motriz aunque también reflexivo: reto de correr 30' sin parar, abdominales y flexibilidad” **(DR4NB)**.

Por otro lado, decide hacer sombras con el grupo bilingüe y baile country con el grupo no bilingüe. Considera que a través del baile country puede captar la atención del grupo de forma más fácil y trabajar sobre las relaciones sociales entre los alumnos dado que estos no parten de una muy buena relación social entre ellos. Este aspecto no lo contempla si hace sombras.

“El profesor ha decidido cambiar el contenido de expresión corporal con respecto al otro grupo. Piensa que no les va a motivar y que el grupo no tiene la suficiente autonomía como para asumirlo. Por ello, en lugar de sombras, comienza con el baile country. Lo enfoca desde una perspectiva cooperativa con el fin de que el ambiente de clase mejore y también se estrechen un poco más las relaciones entre los alumnos” **(DR4NB)**.

Ambos contenidos, aunque diferentes, se integran dentro del bloque de expresión corporal y se centran en la importancia del trabajo en grupo, el cual es evaluado posteriormente a través de la realización de los retos cooperativos de carácter emocional.

Otro de los aspectos que se registra, y que puede afectar al aprendizaje de contenidos en función de los grupos, lo constituye el propio idioma. A veces la comprensión del inglés hace más difícil el transcurso de la clase y provoca que ésta vaya más lenta o se pongan en práctica menos propuestas.

“[...] muchas veces, en los grupos bilingües se va más retrasado que en los grupos no bilingües. En estos últimos, las explicaciones son más fluidas y también la comprensión” **(EPEFB)**.

Precisamente el docente remarca este hecho durante la entrevista. Esto se cumple a veces durante la práctica, bien porque los alumnos tardan en comprender lo que tienen que realizar, o bien porque el profesor está interesado en que hablen en inglés y para ello les deja más tiempo para que se expresen.

“En el grupo bilingüe se han propuesto menos juegos que el grupo no bilingüe. Les cuesta más entender la explicación y hacen mucho más lenta la coevaluación” **(DR1B)**.

“Es la primera vez que los alumnos reciben una planilla de esas características y les cuesta entenderla. Se añade que está en inglés y no conocen algunas palabras” **(DR1B)**.

“El profesor les deja tiempo para que se expresen en inglés y den alternativas a los juegos” **(DR1B)**.

Se registra que esto ocurre en la mayoría de las ocasiones con 1º ESO y no tanto con 4º ESO, aunque también se recoge alguna anotación en este sentido.

“Hoy se les ha explicado un nuevo deporte alternativo. Les ha costado bastante comprender la dinámica del juego. Quizá el inglés haya dificultado un poco más la comprensión” **(DR4B)**.

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

La adquisición del aprendizaje es evaluado mediante procedimientos e instrumentos de evaluación que de partida el docente afirma que son los mismos para el grupo no bilingüe y bilingüe. Sin embargo, se registra que al grupo bilingüe se le evalúan y califican mayor cantidad de actividades que requieren reflexión sobre la práctica en comparación con el grupo no bilingüe.

Por ejemplo, cuando en 1º ESO tiene lugar el examen de atletismo, el grupo bilingüe además de demostrar su aprendizaje motriz tiene que demostrar que sabe explicar cómo hacer y en qué consiste la disciplina atlética que el docente le pregunte. También en balonmano, mientras ensayan su examen o lo ejecutan con el profesor, la lectora les va llamando uno por uno para hacerles preguntas a nivel conceptual.

“El profesor va llamando a los alumnos para hacerles el examen práctico de Balonmano. El resto o ensaya el examen o juega partido. Mientras

tanto la lectora va llamándoles uno por uno para hacerles examen oral sobre los conceptos aprendidos” **(DR1B)**.

En el grupo no bilingüe, tanto el examen de atletismo como el examen de balonmano, es solo motriz. Los alumnos no tienen que explicar nada, aunque perfectamente podrían hacer la exposición oral en castellano.

Asimismo, al final de cada trimestre a los grupos bilingües se les evalúan los aprendizajes adquiridos a través de la entrevista con la lectora, aspecto que no se contempla en los grupos no bilingües.

“Explicados los porcentajes, se les permite “deporte libre”. Los alumnos juegan a lo que quieran. Mientras tanto el docente va llamando uno por uno para explicarles la nota que tienen y la lectora hace lo mismo, va llamando uno por uno para tener una entrevista y evaluar idioma y contenido de EF” **(DR4B)**.

“Tras la explicación de los porcentajes correspondiente al primer trimestre, los alumnos tienen deporte libre mientras el profesor les llama uno por uno explicándoles la nota que tienen” **(DR4NB)**.

V.3.3.- Implicación del alumno en el proceso educativo

En esta categoría se analiza si las características del grupo, el tipo de contenido aplicado y los aspectos metodológicos influyen en la implicación del alumno en el proceso educativo. Se han encontrado 144 extractos de texto para su análisis.

V.3.3.1.- Influencia de las características del grupo

Las características particulares del grupo pueden condicionar el grado de implicación de los alumnos en el proceso educativo. De esta subcategoría, se han registrado 126 extractos de texto para su análisis.

Del cruce entre la categoría general (implicación del alumno en el proceso educativo) y esta subcategoría (influencia de las características del grupo), se han obtenido 73 extractos de texto para su análisis.

Una de las preguntas que durante la entrevista se plantea al docente es que si cree que el hecho de que la EF se imparta en inglés hace que los alumnos se impliquen más en el aprendizaje.

Considera que el inglés no es exactamente el factor determinante de una mayor implicación.

“Creo que el hecho de que la EF se imparta en inglés no es lo que determina exactamente la mayor implicación del alumnado y su mejor relación entre ellos” **(EPEFB)**.

En esta línea, se analiza la percepción de los alumnos. Los datos recopilados en los grupos de discusión muestran que a ellos les agrada la idea de tener EF en inglés porque aprenden inglés de una forma entretenida y diferente para ellos. Sin embargo, destacan la no motivación hacia las tareas de leer y escribir en EF. Algunos asumen que hay que hacerlo por el hecho de estar en la sección bilingüe. Otros lo valoran y consideran que hacerlo les aporta más cosas que solo “jugar”.

“Son importantes porque en EF este año también es para aprender inglés” **(GD1B)**.

“Somos conscientes de que estar en la sección bilingüe conlleva hacer más tareas”. “Hemos aprendido cosas interesantes que no solo jugar” **(GD4B)**.

Otros afirman preferir tener la EF en castellano porque en inglés les resulta más difícil y les supone mayor carga de trabajo.

“La EF es más difícil en inglés [...]” **(GD1B)**.

“No es que prefiramos tener la clase de EF en español porque tenerla en inglés está muy bien y creo que no es más difícil por el hecho de ser en inglés. Lo que pasa es que los de no bilingüe hacen muchos menos trabajos que nosotros y a veces “fastidia” un poco” **(GD4B)**.

Por su parte, el docente piensa que más que el idioma son las características de partida de cada uno de los grupos las que se relacionan con la mayor o menor implicación de los alumnos. Se recogen los extractos literales que explican la percepción del docente en cuanto a las características de partida de los grupos bilingües y no bilingües.

“Coincide normalmente que los grupos bilingües son mejores académicamente que los grupos no bilingües. Y el mejor rendimiento académico

se relaciona a menudo con el mayor interés, mayor motivación, implicación y participación [...]” **(EPEFB)**.

“En los grupos no bilingües hay una mayor heterogeneidad de intereses, motivaciones e incluso de madurez. Suelen encontrarse alumnos que han repetido, alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, alumnos con bajo interés académico o simplemente con mayores dificultades. [...] Creo que esta diversidad hace más dificultosa su implicación hacia el aprendizaje si lo comparamos con los grupos bilingües, en general más homogéneos” **(EPEFB)**.

Explica que normalmente el grupo bilingüe muestra actitudes de mayor implicación y de mejor relación social entre ellos en comparación con el grupo no bilingüe. Lo justifica diciendo que el grupo bilingüe, además de ser más homogéneo en cuanto a intereses, permanece estable durante más tiempo a diferencia del grupo no bilingüe que cambia con más frecuencia, ya que algunas veces deja alumnos porque repiten o acoge a otros porque o bien deciden dejar la sección bilingüe o han repetido de curso.

Los datos recopilados en el diario de registro muestran cierto cumplimiento de estas valoraciones. Esto se ve en el primer registro de los grupos de 4º ESO a la hora de resolver los retos cooperativos.

En el grupo bilingüe se observa cierta armonía y cohesión grupal de partida.

“La clase se desarrolla de manera óptima. [...] Los alumnos se han ayudado entre ellos, se han sentido bien por ello y han comprendido que gracias a la ayuda del otro, todo es más fácil. Además han destacado lo diferente que ha sido la sesión con respecto a todo lo que habían hecho anteriormente, han dicho que había sido entretenido y muy divertido” **(DR4B)**.

Por el contrario, en el grupo no bilingüe se detecta falta de entendimiento e incluso se producen faltas de respeto. Al final de esa clase se propone un reto que requiere cierta confianza y ayuda grupal. El grupo de 4º ESO no bilingüe no consigue lograrlo satisfactoriamente. A continuación se muestran las percepciones registradas de ese día en el diario de 4º ESO no bilingüe:

“No se escuchan unos a otros, se gritan y se faltan al respeto. Uno de ellos pierde la paciencia con facilidad y enseguida se altera. En el grupo hay varios alumnos resignados que no aportan ideas y que se limitan a hacer lo que deciden los compañeros entre gritos y desacuerdos. El pro-

profesor interviene para calmar los nervios y orientar la situación. Tras varias charlas, la cosa mejora algo" **(DR4NB)**.

"El último reto no es conseguido porque dos alumnas se niegan a hacerlo. Quizá la poca confianza inspirada por el grupo les lleva a que el miedo les supere" **(DR4NB)**.

"El grupo está implicado durante la sesión pero la relación entre ellos parece no muy buena" **(DR4NB)**.

Pese a no lograr el último reto, el profesor reflexiona con ellos al final de la clase y les hace ver la necesidad de trabajar en y con el grupo.

"Al finalizar la clase y después de que N. se haya negado en rotundo a pasar el muro, el profesor reflexiona con ellos y les transmite que para él la clase de hoy no ha sido un fracaso y que le ha permitido ver muchas cosas que ocurren en el grupo. Les pregunta a los alumnos qué es lo que creen ellos que han de mejorar a lo largo del curso y sobre qué aspectos hay que trabajar. [...] Finaliza diciendo que es necesario trabajar sobre la cohesión del grupo y que más adelante se retomaría lo que hoy no había salido. Les dice que cree que simplemente necesitan tiempo y trabajo conjunto" **(DR4NB)**.

Por su parte, el grupo de 4º ESO bilingüe muestra una mayor predisposición e iniciativa a la hora de crear propuestas, debido a su mayor implicación en las tareas. Este hecho se observa en varias ocasiones a lo largo del curso. Por ejemplo, en los retos cooperativos de carácter emocional o en las sombras.

"Algunos alumnos han propuesto otras cosas en relación a los retos propuestos por el profesor. La iniciativa y las ganas de algunos alumnos, parecen no tener límite. Y aunque el profesor ha dicho que no en un primer momento, posteriormente ha accedido con cautela" **(DR4B)**.

"La "araña" ha dado mucho juego porque a partir de la ficha han inventado nuevas sombras aplicando los conocimientos de manejar la distancia con respecto al foco. Por ejemplo, dos estaban haciendo la araña y otro ha puesto el pie al lado del foco (con lo cual se veía un pie gigante) y han hecho la acción de pisar la araña. Esto requería de coordinación por parte del grupo" **(DR4B)**.

Esto no se ve de manera tan clara con los alumnos de 1º ESO donde el grado de implicación de ambos grupos (bilingüe y no bilingüe) es bastante elevado.

Por ejemplo, los alumnos de ambos grupos (bilingüe y no bilingüe) muestran muchas propuestas de alternativas a los juegos cuando se les deja tiempo para ello:

“Los alumnos se muestran muy participativos e intervienen mucho en dar propuestas” **(DR1B)**.

“Los alumnos están interesados en proponer modificaciones. Se sienten orgullosos cuando se lleva a cabo su propuesta. Alguno se enfada si no se prueba su idea” **(DR1NB)**.

Por otra parte, los alumnos del grupo de 4º ESO bilingüe se muestran más predispuestos a la hora de asumir responsabilidades. Por ejemplo, ante el ofrecimiento del profesor para participar en un montaje de despedida para 2º Bachillerato, todos los alumnos del grupo bilingüe acceden voluntariamente a participar mientras que del grupo no bilingüe solo un alumno decide formar parte.

Si bien es cierto, el profesor evita dar la responsabilidad a este grupo en la participación de otros eventos. Esto ocurre, por ejemplo, en la organización del torneo de esgrima que es arbitrado solamente por los alumnos del grupo bilingüe de 4º ESO.

“A este grupo también se les ha enseñado la función de árbitro durante las clases anteriores pero el profesor ha decidido no implicar a este grupo en el torneo. [...] el profesor no ha confiado en la responsabilidad de los alumnos para organizar el torneo” **(DR4NB)**.

En cuanto a la relación social de partida entre los alumnos de los grupos de 1º ESO, no se percibe tan diferente aunque sí se observa una mayor dificultad de organización y de autonomía por parte del grupo no bilingüe. Este aspecto también se detecta en el grupo no bilingüe de 4º ESO.

“A algún grupo le cuesta mucho organizarse. Se frustran enseguida y se pelean. El profesor les ayuda a ponerse de acuerdo pero acaba la clase y no han decidido nada” **(DR1NB)**.

“Cuesta mucho que se centren en la clase. El profesor tiene que parar continuamente. No escuchan bien lo que tienen que hacer y alguno se hace daño. Otros tienen miedo y necesitan tiempo y confianza. El profesor no puede avanzar como le gustaría” **(DR4NB)**.

Además, suele existir un mayor cumplimiento de las obligaciones por parte del grupo bilingüe con respecto al grupo no bilingüe. Esto coincide tanto en 1º ESO como en 4º ESO.

“No todos los alumnos han traído realizada su gráfica en relación a la prueba de Cooper que hicieron el día anterior [...]” **(DR1NB)**.

Por otro lado, se detectan diferencias en las ganas por la perfección y las cosas bien hechas, motivadas entre otras cosas por conseguir la mejor nota posible. Esto se detecta por ejemplo en las exposiciones.

“[...] en la parte de exposición de los juegos, los alumnos se han organizado bastante bien. Han participado de forma equilibrada y tenían preparado su material y espacio” **(DR4B)**.

“Los grupos no han preparado su exposición. El profesor está interesado en que aprendieran a organizarse y a explicar bien el juego. Sobre todo con el primer grupo que ha expuesto, se ha empleado más tiempo pero con todos los grupos ha habido que indicar muchos aspectos de mejora” **(DR4NB)**.

No obstante, cuando se trata de mostrar un resultado motivador no se perciben tantas diferencias. Tanto los alumnos de 1º ESO como de 4º ESO de ambos grupos (bilingüe/no bilingüe) han mostrado mucha implicación.

“Antes de la demostración final son los alumnos quienes piden varios ensayos. Están interesados en que les salga muy bien” **(DR4NB)**.

“Algunos grupos necesitan la ayuda constante del profesor. Éste les motiva con aspectos que pueden incluir relacionados con sus habilidades físicas. Están bastante motivados e incluso el grupo de peor comportamiento y rendimiento quiere ensayar en el recreo” **(DR1NB)**.

V.3.3.2.- Influencia del tipo de contenido

El tipo de contenido aplicado de acuerdo con los intereses y motivaciones particulares de los alumnos es otro de los aspectos que puede favorecer o perjudicar el grado de implicación de estos en el proceso de enseñanza. De esta subcategoría, se han registrado 163 extractos de texto para su análisis.

Del cruce entre la categoría general (implicación del alumno en el proceso educativo) y esta subcategoría (influencia del tipo de contenido), se han obtenido 61 extractos de texto para su análisis.

De acuerdo con los datos recogidos en los diarios de los grupos de 1º ESO, se observa la implicación de los alumnos en la práctica de juegos motores en el primer trimestre. Sin embargo, se detecta la resistencia al cambio, por ejemplo, en el juego del pañuelo. Algunos alumnos prefieren el juego tradicional donde hay eliminados y se finaliza sabiendo quién es el ganador y el perdedor. Protestan ante la nueva propuesta. A otros les parece más justa la modificación del juego para que sea más participativo.

“Los alumnos se muestran muy implicados con el juego del pañuelo aunque algunos se quejan, les resulta difícil asumir las posibilidades de cambio para que sea más adecuado desde un punto de vista educativo. El matiz competitivo de la modalidad tradicional es lo que más les gusta a algunos (sobre todo a los que ganan). Al acabar el juego, unos reconocen que es más justa y divertida la modificación y otros siguen manteniendo que les gusta más el juego original” **(DR1NB)**.

Cuando el profesor les presenta el contenido de la resistencia en el primer trimestre existen diferentes reacciones pero se detecta que a muchos alumnos no les agrada nada la idea de correr. Para evaluar su resistencia se les propone realizar el test de Cooper.

“[...] cuando se les ha presentado la propuesta la mayoría de ellos lo ha rechazado. O no les gusta correr o dicen no tener experiencias positivas. El hecho de mencionar prueba, examen o test, les genera ansiedad y se muestran reticentes a hacerlo. Tres alumnos, se han mostrado muy contentos por hacer la prueba. Coincidentemente, son las personas que mayor número de vueltas han dado” **(DR4B)**.

El profesor les indica que es un examen y que tienen que “dar el máximo número de vueltas”. Al escuchar la palabra “examen” todos parecen dar lo mejor de sí aunque en general sin pensar en cómo correr lo más adecuadamente

posible. Precisamente, el profesor les da pocas indicaciones porque quiere evaluar dos cosas: si calientan y si corren a un ritmo constante. La reacción de la mayoría de los alumnos de 1º ESO es correr al principio a toda velocidad, con lo que enseguida se cansan y tienen que parar. Posteriormente, efectúan muchos cambios de ritmo con lo cual acaban la prueba agotados.

En el grupo de 4º ESO no bilingüe ocurre algo casi parecido, más de la mitad de la clase no consigue acabar la prueba sin haber parado antes.

“Algunos de los alumnos del grupo sí habían hecho el test de Cooper anteriormente y otros nunca lo habían hecho. En esta clase, se ha observado lo siguiente: la mayoría NO ha calentado y otros han hecho como que calentaban. La mitad de la clase no ha conseguido aguantar los 12' de forma continuada. Han empezado demasiado rápido y han tenido cambios de ritmo durante la prueba. Se han quejado de flato y han finalizado la prueba exhaustos” **(DR4NB)**.

Por el contrario, en el grupo de 4º ESO bilingüe solo un alumno se para.

“Sin haber sido condicionados por el profesor, la mayoría de ellos han calentado, quizá de manera insuficiente o no del todo perfecta pero han dedicado tiempo a ello. Por otro lado, ningún alumno excepto uno se ha parado durante la prueba. Han conseguido aguantar los 12' seguidamente. El alumno que ha parado en varias ocasiones coincide que tiene bastante sobrepeso pero sobre todo lo que ha hecho es empezar la prueba demasiado rápido, por encima de sus posibilidades y no ha conseguido aguantar el ritmo” **(DR4B)**.

Se observa que aunque el contenido no es para muchos de su agrado se implican al máximo para conseguir el mejor resultado.

Tras realizar esta prueba, los alumnos realizan unas gráficas y el profesor les enseña los vídeos que ha grabado durante la prueba. Esto permite reflexionar acerca de cómo han corrido y qué cosas no han hecho del todo bien. El profesor les dice que van a repetir la prueba. Ante esto la primera reacción es bastante negativa por parte de la mayoría de los alumnos y se escuchan frases del tipo “Yo no pienso correr otra vez...me muero”.

El profesor calma los ánimos y les promete que cumpliendo dos claves (calentar y correr a ritmo) van a cansarse la mitad y van a dar el mismo número de vueltas o incluso alguna más.

Durante unos días antes de repetir la prueba el profesor les enseña a correr a ritmo. Los alumnos responden bien aunque algunos se quejan.

“En el trabajo de ritmo, hay una buena aceptación y parecen entender el por qué y para qué. No así algunos alumnos que se quejan. Les molesta la repetición y la monotonía. No acaban de ver el sentido de practicar” **(DR1B)**.

Tras la práctica del ritmo constante, los alumnos de 1º ESO (grupo bilingüe y no bilingüe) y los alumnos del grupo de 4º ESO no bilingüe repiten la prueba. Ningún alumno de ningún grupo se para durante la prueba. Se muestran muy orgullosos por el logro conseguido y así lo expresan durante el grupo de discusión cuando se les pregunta sobre lo que han aprendido en EF. Si la implicación genera aprendizaje, ésta es una de las cosas que destacan en sus respuestas.

“[...] hemos aprendido a que si corres a ritmo te cansas menos, y se dan más vueltas” **(GD1NB)**.

“He sido capaz de correr 10’ sin pararme. Nunca antes había corrido más de 3’ seguidos. Bueno la primera vez que corrí la prueba de Cooper me paré muchas veces pero la segunda vez que era la que contaba para el examen no me paré ninguna vez [...]” **(GD1B)**.

En el grupo de 4º ESO bilingüe, y ante los resultados de la primera prueba, el profesor decide que repetirá el test obligatoriamente el alumno que se paró y todos aquellos que voluntariamente quieran repetirla. Quisieron repetirla tan solo cuatro personas de las 16.

“El docente considera que solo está obligado a repetir la prueba la persona que se paró puesto que el resto demostró que tenía adquiridos los aprendizajes básicos. En días anteriores, les mandó por correo los criterios de calificación que iba a utilizar para valorar esta prueba, con lo que sabiéndolos les daba la oportunidad a los alumnos de repetir la prueba con el fin de mejorar la nota. Además, sugirió la posibilidad de ayudar al compañero que sí tenía que repetir la prueba” **(DR4B)**.

“Algunos compañeros optaron por ayudar al alumno que tenía que repetir, le animaron mucho y éste se sintió muy reconfortado. Del total de alumnos, repitieron la prueba cuatro personas. Se nota que son personas con ganas de mejorar y también de conseguir mejor nota en la calificación. El resto de la clase, la mayoría, eligió no repetir la prueba. Se percibe que no les gusta correr pese a que ello suponga un incremento de la nota” **(DR4B)**.

Otro de los contenidos que en principio genera rechazo por los alumnos es el de dramatización. Cuando el profesor lo presenta a los alumnos por primera vez las respuestas son diversas y en general negativas “yo no quiero hacer eso”, “eso no es EF”, “yo quiero hacer deportes” (**DR1B y DR1NB**). Ante esto el profesor les explica que la dramatización sí es un contenido que forma parte de la EF.

“El profesor les explica lo que es la EF y desde qué puntos de vista puede trabajarse” (**DR1B/DR1NB**).

Resulta llamativa la actitud con la que afrontan una de las clases de dramatización y la actitud con la que la acaban. El profesor les propone el juego de “las películas” por equipos (un alumno de cada equipo tiene que representar con gestos a su equipo una situación y estos tienen que adivinarla). Se observa máxima motivación e implicación por parte de los alumnos e incluso cuando acaba la clase alguno reclama que el próximo día tienen que continuar.

El contenido de dramatización continúa con la elaboración e interpretación de una película en grupos. Éste constituye uno de los contenidos más mencionados y valorados cuando se lleva a cabo el grupo de discusión.

“A mí lo que más me ha gustado ha sido rodar la película porque grabábamos en vídeo las escenas y luego lo montamos todo formando una película” (**DR1B**).

“Hacer una película con tus amigos ha sido muy divertido” (**DR1NB**).

Esta misma reacción de rechazo inicial, posiblemente marcada por los estereotipos imperantes y por la vivencia de experiencias negativas, se produce con la propuesta del baile country en el grupo no bilingüe de 4º ESO.

“Ante el anuncio de este contenido inmediatamente se suceden protestas, sobre todo por parte de dos de los chicos y también de algunas chicas” (**DR4NB**).

De la misma manera que ocurría con el contenido de dramatización, se observa la implicación de los alumnos durante el proceso aunque durante el mismo se producen altibajos de motivación y participación.

“Los alumnos trabajan en grupos y el profesor va pasando. Les ayuda y les va dando feedback. Alguno de los alumnos se cabrea y no quiere hacer nada. Se le da mal el baile y no acepta que sus compañeros intenten ayudarle” **(DR4B)**.

Al final del contenido se muestran interesados en ensayar la coreografía para hacerlo lo mejor posible. Además, la mayoría de ellos decide venir caracterizado con vestimenta (vaqueros y camisa) y sombrero de cowboy.

“Antes de la demostración final del baile son los alumnos quienes piden varios ensayos. Están interesados en que les salga muy bien. [...] Todos los alumnos han traído vaqueros para escenificar su actuación. Algunos de ellos han traído camisa y sombrero de cowboy” **(DR4NB)**.

“[...] Cuando terminan de hacer la coreografía, los alumnos aplauden” **(DR4NB)**.

“[...] El profesor les ha grabado y ven su actuación. Cuando se ven aplauden otra vez” **(DR4NB)**.

En relación al teatro de sombras propuesto en 4º ESO bilingüe, existe diferente nivel de participación por parte de los alumnos. Se muestran muy motivados con la idea de presentar una obra de teatro de sombras a los niños de infantil; sin embargo, la práctica y el ensayo de la misma para que salga lo más perfecta posible a algunos les resulta aburrido y tedioso.

“Durante los días de ensayo, los alumnos han tenido altibajos en cuanto a su motivación y participación. Una obra requiere que se haga lo mejor posible y para eso era necesario ensayar y repetir. Algunas sombras implican posiciones corporales concretas y complejas que tienen que mantener durante tiempo. Los alumnos se han mostrado cansados de repetir y de que no les saliera” **(DR4B)**.

“Las sombras no salen perfectas, ni siquiera el último día de ensayo. El día de la presentación de la obra está fijado y como todavía no sale del todo bien se les ha propuesto cambiar de día la obra. Sin embargo no han querido, están un poco cansados ya de ensayar y quieren presentarla” **(DR4B)**.

Por otro lado, uno de los contenidos sobre el que los alumnos de todos los grupos (1º ESO y 4º ESO) muestran gran implicación es la esgrima. Esto ocurre especialmente durante la preparación de la lucha escénica. Los alumnos de 1º ESO piden ensayar durante el recreo y en la representación final la mayoría de ellos viene disfrazado. Además, cuando en el grupo de discusión de 1º ESO no bilingüe se les pregunta *¿Qué habéis aprendido este curso en EF? ¿Cuáles son las actividades en las que más habéis aprendido?* algunos de los alumnos aluden a la realización de la lucha escénica.

“Lo que más me gustó fue preparar la coreografía de esgrima porque podíamos meter cosas de gimnasia rítmica, de baile y también de lucha. Al final nos quedó muy bien con la música” **(GD1NB)**.

En lo que respecta a la realización de retos cooperativos en 4º ESO, la esencia de la propuesta requiere que los alumnos se pongan de acuerdo y juntos vayan hacia un mismo objetivo. Se observa diferente implicación y participación entre los grupos bilingüe y no bilingüe.

Otro de los contenidos en los que se observa implicación por parte del alumnado de 4º ESO son las acrobacias. Aunque la implicación se observa a medida que transcurre la Unidad y no al inicio.

“Cuando el profesor lo ha dicho algunos alumnos se han alegrado y otros han puesto cara de rechazo. La mayoría de ellos han hecho acrobacias en otros cursos bajo la idea de AcroSport. Aunque al principio de la clase se han mostrado como a la expectativa de lo que iban a hacer, han estado implicados y participativos. Hay un alumno con sobrepeso y no ha tenido ningún reparo en realizar todo. Está muy integrado en el grupo. Una alumna que no tiene ningún problema físico, se ha mostrado con miedo y con un poco de reticencia a realizar las tareas pero finalmente lo ha hecho todo” **(DR4B)**.

En los diarios de registro de 4º ESO (tanto del grupo bilingüe como del grupo no bilingüe), se observa la diferencia de participación en la práctica de un deporte convencional como es el voleibol y un deporte alternativo como el Balonkorf.

La necesidad de habilidades técnicas que requiere el voleibol, de las que no parten muchos de los alumnos y a las que no son capaces de llegar en el proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto por el profesor, provoca menos fluidez en el juego y más frustración por parte de los menos hábiles motrices.

Esto es más reseñable en el grupo no bilingüe que parte de peor relación interpersonal.

“Hay una clara diferencia en cuanto al nivel motriz de los alumnos. Hay algunos que se sienten un poco avergonzados a la hora de jugar porque saben que no juegan bien. No obstante el clima del grupo es bueno. El docente les incita a que se abracen, se feliciten y no se recriminen por fallar. El ambiente de la clase facilita la confianza entre los compañeros” **(DR4B)**.

“El juego no es nada fluido. Otra vez han empezado los gritos y las faltas de respeto entre los compañeros” **(DR4NB)**.

La práctica del Balonkorf, menos complejo a nivel técnico, promueve la participación de todos pese a sus diferencias a nivel motriz.

“La participación por todos hace que estén enganchados en el juego. Se suceden menos faltas de respeto que al inicio de curso” **(DR4NB)**.

“Todos los alumnos han participado. Hay diferencias a nivel motriz y los más hábiles se aprovechan de su ventaja. Sin embargo esto no impide la participación de los menos hábiles. Se ha visto mucha más participación por parte de todos que cuando hicieron voleibol **(DR4B)**.

V.3.3.3.- Aspectos metodológicos

La metodología utilizada puede influir en el grado de iniciativa, participación, motivación e implicación de los alumnos durante el proceso educativo. De esta subcategoría se han registrado 156 extractos de texto para su análisis.

Del cruce entre la categoría general (implicación del alumno en el proceso educativo) y esta subcategoría (aspectos metodológicos) se han obtenido 77 extractos de texto para su análisis.

En la entrevista realizada, el docente argumenta que, más allá del contenido utilizado, es la metodología empleada la que va a determinar una mayor o menor implicación por parte del alumnado.

“[...] no es el contenido en sí sino la metodología que se aplique a ese contenido. Un contenido inicialmente con características cooperativas como pueden ser las acrobacias puede provocar que haya una implica-

ción plena por parte del alumnado o una implicación parcial (principalmente de los más hábiles motrices). Eso va a definirlo la metodología que se aplique” **(EPEFB)**.

Una de las estrategias metodológicas utilizadas, aunque de manera puntual como es reconocido por el propio docente, es el trabajo interdisciplinar. El departamento de EF se coordina con el de Tecnología para construir unos zancos y que los alumnos aprendan a andar en ellos durante las clases de EF. Parte de los alumnos de 4º ESO no bilingüe han participado en su elaboración. Cuando en EF se les enseña a andar el profesor reconoce ante los alumnos los creadores de los zancos. Estos se sienten muy orgullosos y muestran ganas por aprender a andar.

“En la clase de hoy el profesor les va a enseñar a andar en zancos. Los alumnos que los han construido se muestran orgullosos e informan a sus compañeros cuáles son los que ha hecho cada uno de ellos. Les enseñan los dibujos y grafittis que identifican sus zancos. Los “constructores” cogen rápidamente sus zancos para aprender a andar” **(DR4NB)**.

“El profesor remarca el hecho de que los zancos han sido contruidos por compañeros suyos de la otra clase” **(DR4B)**.

Otra de las estrategias metodológicas utilizadas ha sido el trabajo cooperativo. Esto se ve reflejado por ejemplo en la UD de baile country realizada con los alumnos de 4º ESO no bilingüe. Primeramente es el profesor quien enseña a los alumnos algunos pasos de country. Posteriormente, ellos se organizan en grupos e inventan una parte de la coreografía. A continuación, todos los grupos se juntan y se enseñan entre ellos las partes de la coreografía. Finalmente, todos juntos bailan la misma coreografía.

“Los días anteriores han creado su parte de coreo y se la han enseñado al resto de compañeros. Ahora es momento de ensayar la coreografía completa antes del examen. [...] ahora persiguen todos, un mismo fin. Los más reacios en un principio están más enganchados y concentrados, y hasta cuentan los pasos [...]” **(DR4NB)**.

Se observa que el trabajo grupal sobre el que se incide a lo largo del curso influye favorablemente en las relaciones interpersonales de los alumnos de 4º ESO no bilingües. Como se ha comentado anteriormente, y de acuerdo con los datos obtenidos en el diario de 4º ESO no bilingüe, los alumnos demuestran partir en el primer trimestre de una nada buena relación social inicial. Sin em-

bargo, en algunos registros durante el contenido de acrobacias llevado a cabo en el tercer trimestre, se remarca el hecho de no escuchar faltas de respeto y de verse iniciativa y ofrecimiento de ayuda entre los compañeros.

“La dinámica de la clase ha mejorado con respecto al otro día. No obstante se sigue observando la falta de confianza y el miedo. La forma de hacer los agrupamientos es ventajosa en este sentido porque la gente que tiene miedo elige a las personas con las que quiere hacer la acrobacia y se sienten más seguras. Las acrobacias van saliendo. La motivación del grupo va aumentando sobre todo con la última acrobacia que les ha resultado ser mucho más fácil pese a lo que les había parecido en un principio. En ésta, el profesor les ha animado a cambiar de agrupamientos y algunos lo han hecho, e incluso han ofrecido su ayuda. Esto ha generado buen clima de clase” **(DR4NB)**.

Esto es reconocido, reforzado y expresado por el profesor al finalizar el segundo trimestre.

“[...] la relación en el grupo y el ambiente de la clase han mejorado. Por eso el profesor se lo hace saber de forma general a los alumnos y les anima a seguir en esta línea” **(DR4NB)**.

Además, cuando en el grupo de discusión se les pregunta sobre el trabajo de grupo, *(Durante las clases de EF, habéis hecho tareas de carácter motriz (correr, saltar, lanzar...) pero también habéis hecho otro tipo de tareas (trabajo en grupo, exposiciones orales, lecturas, reflexiones....) ¿Creéis que estas tareas, no siempre directamente asociadas a la EF, son importantes para vuestro aprendizaje? ¿Por qué?)*, los alumnos reconocen su importancia, que han mejorado a lo largo del curso pero que a veces se ha hecho complicado.

“El trabajo en grupo es muy importante porque es gratificante ayudar y también que te ayuden cuando lo necesitas por ejemplo en las acrobacias” **(GD4NB)**.

“A veces ha sido complicado y difícil por algunas personas aunque hemos mejorado al final” **(GD4NB)**.

“Yo no hubiera sido capaz de correr 30' seguidos sin la ayuda de mis compañeros” **(GD4NB)**.

Por su parte, el trabajo en grupo desarrollado en el contenido de acrobacias, centrado en que todos logren y todos pasen por las posiciones de ágil, portor y ayuda, también beneficia al grupo de 4º ESO bilingüe pese a partir de una relación social favorable desde un inicio.

“Es el momento del curso donde se les ve mejor como grupo. Es cierto que la relación social de partida de este grupo es bastante buena e indicios de ello han dado desde el comienzo de curso. Nunca se faltan al respeto como ocurre en otros cursos y no se aprecia que hay rechazo a los compañeros. Se percibe que la confianza y la buena relación entre ellos está aumentando durante el trabajo de acrobacias” **(DR4B)**.

“La clase de hoy ha finalizado con palabras de ánimo por parte del profesor y les ha dicho que el próximo día harían esta acrobacia pero todos juntos” **(DR4B)**.

La elaboración y presentación de montajes finales ante los compañeros es otra de las estrategias metodológicas utilizadas a lo largo del curso por el docente. El hecho de dejar tiempo de creación y elaboración autónoma permite que los alumnos se sientan responsables de su proceso de enseñanza y aprendizaje.

La coreografía de country, el montaje final de acrobacias o la lucha escénica de esgrima son ejemplos de montajes finales llevados a cabo en 4º ESO.

“Hoy es el último día de acrobacias. El profesor les ha propuesto hacer un montaje final toda la clase junta. En él han de participar todos e incluir las acrobacias que quieran para una foto final [...] Un alumno ha tomado la iniciativa y ha esquematizado en la pizarra las figuras que querían incluir en función del número de personas que eran. Les ha costado ponerse de acuerdo pero con la ayuda del profesor y de la lectora han decidido finalmente qué figuras hacer. Posteriormente, se han puesto de acuerdo en las personas que compondrían cada acrobacia” **(DR4B)**.

Un paso más allá lo constituye el montaje final, que no solo es presentado a los propios compañeros sino que también es mostrado a otro público. Por ejemplo, cuando los alumnos de 4º ESO bilingüe presentan una obra ante los niños de infantil o cuando alumnos de ese mismo grupo y de 1º ESO participan en el espectáculo de EF de despedida de 2º Bachillerato. Se denota la implicación de los alumnos en su voluntariedad a la hora de embarcarse en este tipo

de proyectos, sus ganas durante la elaboración y sus sensaciones positivas cuando lo finalizan.

“El 31 de Mayo tendrá lugar la despedida de los alumnos de 2º Bachillerato del centro. Por este motivo, algunos departamentos colaborarán ese día. El departamento de EF se ha comprometido a participar y por ello la semana pasada el profesor responsable de este grupo, les propuso si querían formar parte de esta celebración haciendo algo de acrobacias y de retos cooperativos. Como todos los alumnos accedieron a participar, hoy han continuado ensayando su pequeña colaboración durante la clase de EF” **(DR4B)**.

“Hoy ha sido el primer día que han vuelto a encontrarse en EF después de la obra con los niños. Los alumnos están todavía muy emocionados. El día de la obra fue muy gratificante para ellos. Desde el punto de vista de ejecución motriz hubo varios fallos pero ellos no lo tienen en cuenta. Estaban bastante nerviosos pero ver cómo los niños respondieron tan bien al cuento -no paraban de gritar emocionados-, les ha proporcionado una gran satisfacción” **(DR4B)**.

Así que cuando en el grupo de discusión se les plantea la cuestión *¿cuáles son las actividades en las que más habéis aprendido?* una de las cosas que señalan es precisamente la presentación de la obra ante los niños de infantil.

“La obra de sombras a los niños de infantil. Fue una pasada ver a los niños tan contentos y entusiasmados con el cuento y luego cuando se despidieron de nosotros” **(GD4B)**.

Normalmente, los montajes son grabados y los alumnos pueden ver el resultado de su trabajo. El profesor evalúa y califica el resultado pero, además, implica a los alumnos en su propia evaluación. Al finalizar la ejecución motriz los grupos se juntan, autoevalúan su trabajo y coevalúan el de los compañeros.

“Después de la lucha escénica de cada grupo, estos se autoevalúan y el resto de compañeros les coevalúa” **(DR1B)**.

“Cada grupo prepara su espacio y su material. Los alumnos preparan su explicación y a continuación lo exponen a sus compañeros. Lo ponen en práctica y al final del mismo se autoevalúan y coevalúan” **(DR1NB)**.

El manejo de las planillas les resulta difícil en un principio; sobre todo, a los alumnos de 1º ESO. Tienden a no ser justos ni objetivos y valorar según el grado de afinidad. A 1º ESO bilingüe les cuesta todavía más por el hecho de tener que comprender la planilla en inglés.

Cuando repiten esta dinámica en posteriores ocasiones, se percibe que todo es más rápido y fluido.

“Los alumnos coevalúan la actuación de sus compañeros. Ya están familiarizados con la técnica y el profesor no tiene que explicar qué tienen que hacer ni cómo” **(DR1NB)**.

Incluso llegan a mostrar su interés por involucrarse en los procesos de evaluación. Llama la atención que un día que no da tiempo a realizar la coevaluación, un alumno se acerca al profesor y le dice que tienen que evaluar a los compañeros.

Cuando a los alumnos se les pregunta en el grupo de discusión acerca de la autoevaluación y coevaluación responden que es una manera de sentirse responsables. Otros lo consideran positivo siempre y cuando ello no forme parte de la calificación.

“La autoevaluación es difícil porque te crees que lo has hecho perfecto. Es más fácil cuando te ves en vídeo y ves los errores pero fastidia ponerse menos nota” **(GD1NB)**.

“Te sientes responsable de valorar como un profe” **(GD1NB)**.

“Antes muy pocas veces habíamos hecho esto, pero creo que es importante porque así también aprendemos a reconocer nuestros errores y a ver los errores de los compañeros” **(GD1B)**.

“La autoevaluación está muy bien porque te permite reflexionar. En un principio piensas que todo lo has hecho bien, pero cuando te autoevalúas eres más crítico y piensas en lo que podías haber hecho mejor” **(GD4B)**.

“Está bien pero si no cuenta para la nota, si cuenta no tan bien” **(GD4NB)**.

“Al principio valorábamos a los alumnos según nos caían pero cuando nos dijo el profe que no valía para la nota y que había que ser justo y objetivo lo hemos hecho lo mejor posible” **(GD1NB)**.

La autoevaluación y coevaluación es realizada normalmente mediante la cumplimentación de una escala de valoración. A través de ella, el profesor explica a los alumnos los criterios con los que van a ser calificados.

“Para explicarles en qué consistirá la elaboración de su película, el profesor entrega a los alumnos una planilla en la que se refleja cómo conseguir la máxima nota. En ella aparecen detallados todos los criterios de calificación” **(DR1NB)**.

“El fin del primer trimestre ha llegado. El profesor les explica cuáles serán los porcentajes que van a determinar su nota en el primer trimestre. Posteriormente se reúne con cada uno de los alumnos y les explica qué nota tiene y por qué” **(DR4NB)**.

Esto es algo que es valorado por los propios alumnos, sobre todo, por los de 4º ESO bilingüe quienes lo comentan durante el grupo de discusión.

“Se agradece saber qué cosas valen para la nota y también que el profesor te explique la nota al final del trimestre” **(GD4B)**.

Por otra parte, durante el curso se registran momentos en los que se genera evaluación formativa. Ésta es otra de las estrategias metodológicas utilizadas por el docente a lo largo del curso en los cuatro cursos analizados (1º ESO bilingüe/no bilingüe y 4º ESO bilingüe/no bilingüe).

En los grupos bilingües, la lectora también participa de la evaluación formativa. Esto se aprecia por ejemplo en la elaboración del vídeo de estiramientos en 4º ESO bilingüe. Durante el proceso de elaboración el docente pasa por los grupos corrigiendo aspectos motrices mientras que la lectora se preocupa por corregir el idioma.

La inclusión de la lectora ha generado una buena actitud e implicación de los alumnos hacia el inglés. El profesor se queja de que los alumnos no hablan en inglés de *motu proprio*; sin embargo, se registran situaciones en las que ellos se acercan a la lectora y le hablan en inglés. A este respecto, se refleja el siguiente extracto del diario de seguimiento de uno de los días antes de comenzar la clase de sombras en 4º ESO bilingüe:

“El inglés hablado por los alumnos sigue siendo una tarea pendiente. El profesor otorga toda la importancia a que el contenido salga bien así que cuando quiere dar explicaciones rápidas, utiliza el castellano. Además casi no insiste en que las correcciones se hagan en inglés porque busca pasar de sombra. Sin embargo, hoy llama la atención una actitud tomada por los alumnos. Varios de ellos, toman la iniciativa de hablar con la lectora antes de comenzar la clase. Ella les pregunta cosas y ellos le contestan. Se ha generado un clima de confianza que facilita la conversación. Si bien, ésta fluye a veces más antes de empezar la clase o al finalizar que cuando la lectora hace una pregunta durante la clase de EF y alguien tiene que contestar al frente de todos” (DR4B).

Quizá que la lectora esté con ellos en otras asignaturas hace que se cree un clima de confianza y lleguen a verla como una persona que les ayuda y les agrada tener, en lugar de como un ente extraño. Esto es algo apuntado por el docente durante la entrevista:

“Normalmente el auxiliar de conversación está con ellos en otras clases, aspecto que permite generar un clima de confianza y predisposición por parte de los alumnos para el uso del idioma” (EPEFB).

V.3.4.- Dificultad de la materia de Educación Física

En esta categoría se analiza si el idioma, el tipo de contenido o el periodo de curso pueden incrementar la dificultad de la materia de EF. Se han encontrado 132 extractos de texto para su análisis.

V.3.4.1.- En función del idioma

Se analiza si la impartición de la EF en inglés hace que la materia se perciba más difícil. De esta subcategoría, se han registrado 66 extractos de texto para su análisis.

Del cruce entre la categoría general (dificultad de la materia de EF) y esta subcategoría (en función del idioma), se han obtenido 38 extractos de texto para su análisis.

Para estudiar la dificultad de la materia en función de la presencia del idioma, se tiene en cuenta tanto la percepción del profesor como la de los alumnos. A través de los diarios de registro, se observan situaciones en las que el inglés dificulta la aplicación práctica de los contenidos.

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

Para ello y de acuerdo con él, se hace necesario formarse en metodología CLIL pese a que la administración no lo exija a los docentes implicados y pese a que en los cursos de formación que se imparten, la EF esté rara vez presente.

“La metodología CLIL es importante porque permite integrar una materia de contenido con un idioma extranjero” **(EPEFB)**.

“[...] las propuestas planteadas en los cursos a los que he asistido, pocas veces tienen que ver con la EF” **(EPEFB)**.

Uno de los aspectos que caracterizan CLIL es la utilización de las destrezas comunicativas del inglés, aunque esto no siempre es fácil compatibilizarlo con las clases de EF de acuerdo con el docente, ni bien aceptado por los propios alumnos.

“Pero en EF no hay que leer ni escribir, EF es para jugar y aprender nuevos deportes. A mí no me gusta que se manden deberes y trabajos en EF” **(GD1B)**.

Tampoco hablar en inglés durante toda la clase se hace fácil para el profesor, quien demuestra a lo largo del curso que no lo hace siempre y quien argumenta que quizá el B2 no sea una titulación suficiente para impartir toda la clase en inglés.

“[...] para dar una clase entera en inglés quizá la titulación B2 se queda escasa [...]” “Sinceramente a veces me siento un poco limitado para hacer llegar el mensaje a los alumnos” **(EPEFB)**.

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

También, la coordinación con el AC es uno de los aspectos que el profesor detecta como difícil en la impartición de la EF en inglés como destaca en la entrevista inicial.

Analizada la percepción del docente de aspectos que hacen difícil la impartición de la EF en inglés, se estudian los aspectos que dificultan la realización de actividades o superación de la materia por parte de los alumnos.

Durante el grupo de discusión se registran algunos datos al formularles la siguiente pregunta: *¿Creéis que el nivel de dificultad para superar la materia de EF aumenta por el hecho de ser impartida en inglés?*

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

“La EF es más difícil en inglés. Creo que el profesor tendría que hacer más explicaciones en castellano” **(GD1B)**.

“A mí no me parece que sea más difícil porque sea en inglés. Se entiende bien al profesor y a la lectora, lo único cuando hay que hacer trabajos o exponer en clase se hace algo más difícil, pero la asignatura en general no es más difícil porque sea en inglés” **(GD4B)**.

Cuando se indaga sobre las razones que les lleva a opinar que es más difícil, el argumento más destacado es la mayor carga de trabajo que supone estar en la sección bilingüe. Los alumnos de 1º ESO resaltan haber tenido que pasar por un período de adaptación hasta acostumbrarse por ser una cosa nueva para ellos o el acento de la lectora que les resultaba difícil y no entendían su inglés.

“Hasta que te acostumbras a que la EF es en inglés, parece más difícil la asignatura [...]” **(GD1B)**.

“Al principio era muy difícil entender a la lectora” **(GD1B)**.

“Lo más difícil es cuando la lectora te hace el examen oral y no puedes prepararte nada y te pones muy nerviosa” **(GD1B)**.

“[...] porque hay que hacer más tareas y trabajos y los de los otros cuartos no hacen tantas como nosotros” **(GD4B)**.

El profesor, durante la entrevista, defiende que el inglés, desde su perspectiva, no constituye un limitante para superar la asignatura, ya que lo que califica realmente es la adquisición de aprendizajes de la materia de EF. Aunque sí reconoce la mayor carga de trabajo que supone para los grupos bilingües.

“Creo que es un poco más exigente en cuanto a trabajo porque se añade algo extra, sin embargo el idioma no es en EF un limitante para aprobar o suspender la materia [...]” **(EPEFB)**.

“Lo que se califica realmente es la adquisición de aprendizajes de la materia de EF. [...] también se califican aspectos del idioma pero el peso mayor de la calificación está en la superación de objetivos de la materia” **(EPEFB)**.

En los diarios de registro se recopilan diversas situaciones por las que el idioma ha generado dificultad en la materia. Anteriormente, se ha hecho alusión al grado de motivación que supuso el juego de “las películas” al comienzo de la UD de dramatización. En esa actividad, también planteada a los alumnos del grupo bilingüe de 1º ESO, se registra la dificultad de los alumnos en comprender algunas de las palabras que aparecen en inglés en las tarjetas.

“La actividad no se desarrolla de forma tan fluida con este grupo puesto que algunos alumnos no comprenden algunas palabras que aparecen en las tarjetas” **(DR1B)**.

Ante este hecho, el profesor se plantea para la próxima vez incorporar palabras accesibles al curso y/o reforzar el vocabulario que se esté trabajando en la materia de inglés.

Del mismo modo y como se ha mencionado anteriormente, a veces, el hecho de que la clase fuera en inglés ha provocado que el profesor planteara menos actividades en el grupo bilingüe que en el no bilingüe. Si bien, esto se registra en 1º ESO y no en 4º ESO.

“El profesor explica una actividad menos de las que tenía pensadas con este grupo porque prevé que va a tardar mucho en explicarles la preparación de su juego” **(DR1B)**.

“Se observa que el calentamiento dura más con este grupo. Los alumnos tienen que aprender los músculos en español y en inglés” **(DR1B)**.

Se detecta dificultad cuando se otorga al alumnado la responsabilidad de hablar en inglés de forma autónoma dentro de los grupos, es decir, que hablen entre ellos en una actividad determinada sin que el profesor esté siempre presente. Esta situación se percibe tanto en 1º ESO como en 4º ESO. Por ejemplo, en 1º ESO cuando practican en grupos los lanzamientos de peso y jabalina en atletismo, el profesor establece los roles a cada miembro del grupo. Los roles son lanzador (el que lanza el móvil), corrector (el alumno que explica oralmente cómo hacer el lanzamiento y corrige en el caso de que vea un fallo) y medidor (la persona que mide el lanzamiento e informa al lanzador de la distancia conseguida).

Durante el desarrollo de la actividad, se observa que pese a que el corrector tiene la función de hablar en inglés a su compañero, pocas veces se produce esta situación.

“Se organiza trabajo en pequeños grupos por estaciones con reparto de roles: lanzador, corrector, medidor. Solo algunos grupos de alumnos hacen caso al reparto de roles” **(DR1B)**.

A este respecto, llama la atención que los grupos que obedecen al reparto de roles normalmente son chicas. El resto solo se preocupa por ver quien lanza más lejos.

“Entre grupo afín les resulta más fácil y divertido hablarse en inglés pero no siempre se produce porque muchos de ellos se ven condicionados por la presencia del profesor. Se detecta que los grupos de chicas son los que obedecen al reparto de roles mientras que los chicos se preocupan por medirse y competir entre ellos a ver quién lanza más lejos” **(DR1B)**.

A este respecto, también se detecta dificultad en 4º ESO durante el trabajo de fichas en sombras. El que hace función de “corrector” (persona que debe corregir en inglés la posición del compañero que ejecuta la sombra) empieza a dar la indicación en inglés, pero ante la dificultad de expresión y de comprensión, termina dándola en castellano. Los extractos que se incluyen a continuación demuestran de alguna forma la ralentización que provoca el idioma.

“El docente tenía preparadas más fichas pero les ha costado asimilar la dinámica y solo han llegado a hacer una y otra un poco rápido” **(DR4B)**.

“Los alumnos se esfuerzan por comprender la ficha en inglés aunque se fijan más en la imagen. Comienzan dando las indicaciones en inglés pero enseguida se pasan al castellano. No son capaces de expresarse y los compañeros de comprender” **(DR4B)**.

En este sentido, ocurre que el profesor otorga toda la importancia a que el contenido salga bien, así que cuando quiere dar explicaciones rápidas utiliza el castellano. Además, casi no insiste en que las correcciones se hagan en inglés porque busca pasar de sombra. Se da cuenta de que si obliga a que las correcciones entre los alumnos sean en inglés se retrasa el trabajo motriz.

Asimismo, se detecta dificultad causada por el idioma cuando en 1º ESO los alumnos tienen que inventar y aprender diálogos en inglés en la película de la UD de dramatización. Muestran dificultades en la elaboración de las frases y también en la pronunciación. La lectora les ayuda mucho y esto es reconocido por los propios alumnos durante el grupo de discusión.

“La lectora nos ayudó mucho en la película. Nos enseñaba a poner las frases bien en inglés porque nosotros teníamos muchos fallos. También nos daba ideas de hacer frases más largas porque a nosotros nos salían frases muy cortas. Además nos enseñaba a pronunciar bien” **(GD1B)**.

Por otro lado, a los alumnos de 1º ESO les cuesta hablar en inglés delante de los compañeros aunque reconocen que es positivo y se han acostumbrado.

“Lo más difícil fue al principio cuando tuvimos que exponer en clase un juego. Te da vergüenza porque encima la condición es que todos los del grupo tienen que participar y sino 0. Antes no habíamos hecho una exposición tan preparada en EF y encima esta vez en inglés. Luego ya te acostumbras y no es tan difícil porque esto lo hemos hecho varias veces en el curso” **(GD1B)**.

Sin embargo, se comprueba que como las exposiciones no son tan claras cuando son hechas por los compañeros, tardan en entenderlas y se retarda la puesta en práctica. Esto sucede sobre todo al inicio de curso (primer trimestre).

“En la clase solo ha dado tiempo a que un grupo exponga su juego. Les cuesta mucho entender la explicación de los compañeros y el profesor tiene que intervenir dando más explicaciones para que los alumnos entiendan. Además hacen muy lenta la coevaluación” **(DR1B)**.

Aunque se registra que el inglés ha generado dificultad en el desarrollo de algunas actividades, también se analiza si el inglés es un aspecto influyente en los resultados obtenidos; es decir, si los alumnos que cursan la EF en inglés obtienen peores resultados en EF que los que la cursan en castellano.

A este respecto, se comprueba que, en general, los alumnos de los grupos bilingües obtienen mejores resultados finales que los de los grupos no bilingües. Esto ocurre tanto en los grupos de 1º ESO como en los de 4º ESO.

Se recogen los resultados obtenidos en el primer trimestre en los grupos:

Los resultados de 4º ESO del grupo bilingüe son: un suficiente (5), tres bien (6), dos notable (7), seis notable (8) y dos sobresaliente (9).

Mientras tanto, los resultados del grupo no bilingüe de 4º ESO en el primer trimestre son: dos insuficiente (4), tres suficiente (5), seis bien (6), tres notable (7) y dos notable (8).

En cuanto al grupo bilingüe de 1º ESO se registra lo siguiente: dos suficiente (5), cuatro bien (6), ocho notable (7), ocho notable (8) y dos sobresaliente (9).

Los resultados de 1º ESO no bilingüe son: tres insuficiente (4), cinco suficiente (5), nueve bien (6), seis notable (7) y tres notable (8).

Se observa que los grupos bilingües de ambos cursos obtienen mejores resultados en comparación con los grupos no bilingües.

V.3.4.2.- En función de los contenidos

Se analiza si los contenidos específicos de la materia de EF pueden afectar a la dificultad para afrontarla. De esta subcategoría se han registrado 114 extractos de texto para su análisis.

Del cruce entre la categoría general (dificultad de la materia de EF) y esta subcategoría (en función de los contenidos), se han obtenido 47 extractos de texto para su análisis.

En el grupo de 1º ESO (de ambas modalidades bilingüe/no bilingüe), se registra dificultad en el contenido de resistencia, sobre todo en el momento de la explicación de cómo realizar los cálculos y las gráficas para posteriormente reflexionar cómo han corrido.

“En la clase de hoy el profesor les ha explicado cómo realizar los cálculos de los datos recogidos el día anterior y cómo llevar a cabo las gráficas. Les ha costado muchísimo entenderlo. Ha acabado la clase y algunos todavía no habían finalizado los cálculos” **(DR1NB)**.

Cuando a los alumnos se les pregunta en el grupo de discusión sobre las actividades que les han generado más dificultad a lo largo de la materia, alguno de ellos recuerda precisamente esto.

“Lo más difícil fue lo de las gráficas que no me enteraba y tuve que repetirlas dos veces” **(GD1B)**.

También se registra dificultad en los contenidos que requieren trabajo autónomo y organización entre los grupos. Éste es el caso de la preparación del juego motor, la creación de la lucha escénica en esgrima o la elaboración e interpretación de la película. Esta dificultad parece más evidente en la modalidad no bilingüe.

“Los grupos se juntan y empiezan a pensar ideas. Algunos necesitan que el profesor les ayude porque no paran de discutir. Tienen muchas ideas pero no llegan a un acuerdo” **(DR1NB)**.

“Cuando el profesor les motiva, y les da ideas haciendo valer alguna potencialidad que tienen, siguen adelante y les ayuda a continuar. Por ejemplo, había un grupo de alumnos a los que les gustaba mucho el *parkour*. El profesor les ha invitado a introducir algunas de sus habilidades en su lucha escénica” **(DR1NB)**.

“En el segundo ensayo, cuando los grupos tienen ya definido el guion de la película, los alumnos están más implicados y concentrados en el trabajo, no obstante la presencia del profesor se hace indispensable para que ellos trabajen. Les cuesta avanzar y concentrarse sobre todo cuando no tienen demasiada presión en la entrega” **(DR1B)**.

Del mismo modo, se detecta que los alumnos que no saben patinar muestran muchas dificultades en un principio. Si bien se ofrecen alternativas para paliar esa dificultad, por un lado se genera un trabajo cooperativo en el que los que saben patinar enseñan a los que no saben, aspecto que es remarcado por uno de los alumnos durante el grupo de discusión.

“Este año he aprendido a patinar. Nunca me había puesto unos patines y he acabado incluso jugando a hockey y a baloncesto en patines” [...] Ante la respuesta de este alumno, las chicas que le ayudaron a aprender a patinar reclaman que se lo reconozca y el alumno añade: Muchas gracias por vuestra paciencia y por enseñarme a patinar” **(GD1B)**.

También se hacen actividades con un solo patín y con patinete. Pero el paso a hockey patines se hace mucho más complicado para integrar a todos los alumnos. Pese al proceso de enseñanza-aprendizaje generado, algunos alumnos no muestran la suficiente soltura como para incrementar la dificultad motriz.

“Después de unos días de patines el profesor ha decidido complementar con el hockey y también con baloncesto. Si bien había algunos alumnos que todavía no han adquirido mucha soltura y han experimentado muchas dificultades” **(DR1NB)**.

En 4º ESO las mayores dificultades se encuentran en el contenido de teatro de sombras, sobre todo en la realización de figuras que requieren de la coordinación entre varias personas.

“En el trabajo de fichas, se ha empezado haciendo sombras que implicaban pocas personas y se ha finalizado con la sombra de la bici en la que se necesitaban 7-8 personas. [...] en la bici se ha ocupado muchísimo tiempo porque requería de mucha coordinación entre varias personas. Pero el resultado, sobre todo de uno de los grupos, ha sido muy bueno así que han acabado orgullosos de su trabajo” **(DR4B)**.

Pese a suponerles gran dificultad durante el proceso, es uno de los contenidos que más valoran cuando se les pregunta en el grupo de discusión.

También el contenido de baile country ha generado bastante dificultad en 4º ESO no bilingüe puesto que los alumnos parten de distintos niveles de ejecución motriz.

“Al final de la clase el profesor pone una canción conocida por todos (“No rompas más”) pero resulta ser demasiado difícil ya que no todos se saben el baile” **(DR4NB)**.

Las diferencias a nivel motriz también afectan cuando se lleva a cabo el contenido del voleibol. Esto se observa en los dos grupos de 4º ESO (bilingüe/no bilingüe).

“El remate es un gesto complejo y algunos alumnos se sentían desmotivados porque no lograban hacerlo correctamente. El hecho de que se pusieran en grupos con compañeros afines permitía que los alumnos menos hábiles se sintieran también menos presionados. El docente iba

pasando por los grupos corrigiendo los aspectos técnicos claves que debían mejorar” **(DR4B)**.

“El nivel motriz de los alumnos no es muy bueno. [...] Tienen dificultades porque no presentan un bagaje previo” **(DR4NB)**.

“Aunque a nivel técnico y en pequeños grupos van mejorando, luego no son capaces de aplicar los aprendizajes al partido. Quizá necesiten más tiempo de práctica” **(DR4NB)**.

En cuanto a las acrobacias y aunque la propuesta metodológica permite que todos vayan consiguiendo hacer todas las figuras, se percibe que la última acrobacia muestra mayor complejidad técnica (ágil de pie sobre hombros de portor de pie) y, aunque todos logran subirse, no todos consiguen soltarse de las manos del portor en la posición de ágil.

V.3.4.3.- En función del período de curso

Finalmente, se analiza si la percepción sobre la dificultad de la materia está relacionada con el período de curso. De esta subcategoría, se han registrado 26 extractos de texto para su análisis.

Del cruce entre la categoría general (dificultad de la materia de EF) y esta subcategoría (en función del período de curso), se han obtenido 16 extractos de texto para su análisis.

De acuerdo con los diarios de registro se observan algunas situaciones que resultan más fáciles a los alumnos a medida que transcurre el curso.

Por ejemplo, el manejo de las planillas de coevaluación. La primera vez que los alumnos tienen que coevaluar a sus compañeros tardan mucho (en 1º ESO cuando tienen que coevaluar la exposición del juego de los compañeros en el primer trimestre). No saben exactamente cómo hacerlo, qué marcar, el significado de las frases, etc. Incluso ponen el valor en función del grado de afinidad que tengan con el grupo al que están evaluando. Sin embargo, como esta situación se repite a lo largo del curso y bajo un modelo similar de planilla, se observa una mayor fluidez y respuesta de los alumnos. Estos ya no preguntan y el profesor no tiene que explicar nada. Esta mejoría se observa cuando los alumnos tienen que coevaluar la película de sus compañeros en el segundo trimestre.

Las dificultades en torno a la cumplimentación de la planilla no se anotan en los diarios de registro de 4º ESO; es decir, no se observa que los alumnos muestren dificultad a la hora de comprenderla y rellenarla.

Atendiendo a contenidos concretos se observa como el desarrollo del trabajo cooperativo evoluciona favorablemente en 4º ESO no bilingüe a lo largo del curso. El día que el profesor plantea retos cooperativos en el primer trimestre, los alumnos no se escuchan, gritan e incluso se faltan al respeto.

“En el primer reto los grupos de alumnos han participado de forma individual, sin pensar en los compañeros de al lado. Tras una breve reflexión se han dado cuenta de que con la ayuda de todos, la propuesta era conseguida de forma más fácil y rápida. En los siguientes retos propuestos, el grupo mejoraba progresivamente su participación aunque les costaba mucho ponerse de acuerdo. No se escuchaban unos a otros, se gritaban y se faltaban al respeto” **(DR4NB)**.

Cuando se retoman los retos cooperativos en el tercer trimestre la ayuda entre ellos y su trabajo en busca de un fin común parece resultarles más fácil. Todavía no se consigue el éxito total porque ante una dificultad, un alumno decide no hacer más. Si bien se detecta mejoría con respecto el principio de curso.

“El grupo confía y se respeta más. Todos deciden hacerlo sin necesidad de que el profesor insista. Pero en uno de los retos, uno de los chicos se hace daño y a partir de ahí no quiere hacer más. El grupo intenta animarle pero no lo consiguen. No obstante, se observa una mejor relación grupal” **(DR4NB)**.

Por otro lado, una de las preguntas que se genera durante el grupo de discusión de 1º ESO bilingüe es si creen que el nivel de dificultad para superar la materia de EF aumenta por el hecho de ser impartida en inglés. Algunos destacan que al principio de curso se asustaron por el nivel de trabajo y exigencia pero que posteriormente se acostumbraron y le resultó fácil.

“Al comienzo de curso me asusté y pensé que este año la EF sería imposible de aprobar porque había que hacer muchos trabajos y deberes en inglés y antes en EF nunca había hecho deberes” **(GD1B)**.

Algunos alumnos de 4º ESO también apuntan este argumento y reconocen la percepción de dificultad de la materia con respecto a otros cursos, sobre todo al principio, por no estar acostumbrados a un cierto nivel de exigencia.

“Es más difícil que en años anteriores porque te exigen más. Antes sólo jugábamos y ya sacábamos muy buena nota. Ahora incluso algunos han suspendido y las notas en general no son tan buenas. Hay que currárselo más” **(GD4NB)**.

Además, algún alumno de 1º ESO no bilingüe remarca el primer trimestre como más difícil y lo asocia a que suspendió.

“El primer trimestre suspendí porque no entregué las gráficas pero las demás evaluaciones bien” **(GD1NB)**.

En este sentido y si la dificultad de la materia está relacionada con los resultados obtenidos, se observa cómo las notas finales en todos los grupos analizados, experimentan una mejoría entre el primer trimestre y el tercer trimestre. Por ejemplo, las notas del grupo de 4º ESO bilingüe en el primer trimestre fueron: Un SF (5), tres B (6), dos N (7), seis N (8) y dos SB (9). Mientras tanto, las notas en el tercer trimestre fueron: Un B (6), cinco N (7), cuatro N (8), dos SB (9) y dos SB (10). Se comprueba una mejoría de resultados a final de curso.

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN

VI.1.- Introducción

Los resultados obtenidos en esta investigación han permitido caracterizar los aspectos metodológicos empleados en la impartición de la materia de EF en inglés. En primer lugar, a partir del análisis de cuestionarios cumplimentados por los coordinadores de los PB y los docentes responsables de impartir la EF en inglés (todos ellos procedentes de centros públicos de secundaria con sección bilingüe en inglés en la Comunidad de CyL). En segundo lugar, a partir del análisis del estudio de caso desarrollado en uno de los centros seleccionados.

En el presente capítulo, se analizan dichos resultados desde la doble perspectiva sobre la que se ha organizado la investigación: parte cuantitativa y parte cualitativa.

Se comienza la discusión sobre los datos cuantitativos obtenidos en la parte descriptiva. A continuación, se prosigue con la discusión sobre los resultados obtenidos en la parte inferencial del estudio. Finalmente, se discuten los datos obtenidos en la fase cualitativa de la investigación.

VI.2.- Datos cuantitativos: parte descriptiva

Uno de los primeros resultados obtenidos fue que el 57,7% de los centros analizados recibía alumnos de Primaria que han cursado sus estudios dentro de una sección bilingüe en inglés, lo que refleja una coordinación entre la etapa de Primaria y la etapa de Secundaria en lo que respecta a la continuación de la enseñanza bilingüe. Esto se relaciona con la idea que establece Ramos-García (2013) quien destaca la importancia de que la formación bilingüe se inicie en infantil y primaria, continúe en secundaria y se extienda hasta la formación en la universidad con el fin de garantizar el máximo aprovechamiento del recurso.

Por otro lado, se encontró que la totalidad de la muestra (los 26 coordinadores de las secciones bilingües de CyL) afirmaba llevar a cabo un seguimiento del PB. Sin embargo, no la totalidad, aunque sí la mayoría (88,5%), señalaba evaluar el PB. En este sentido, se encontró que en 25 de los 26 centros se llevaban a cabo reuniones de coordinación en las que se hacía dicho seguimiento

y evaluación del PB. Esta idea se vincula directamente con lo aportado por Anghel et al (2013), quienes estiman la necesidad de evaluar los programas con el fin de entender los efectos de la educación bilingüe en los alumnos que la reciben. Por ejemplo, en este estudio (Anghel et al., 2013), gracias al seguimiento y evaluación del programa, se encontró que había una clara incidencia negativa en el aprendizaje de las asignaturas que se enseñaban en inglés y ningún efecto claro en las asignaturas que utilizaban el castellano. No obstante, y aunque se muestra que el seguimiento y la evaluación del PB se realiza de acuerdo con la filosofía del centro, en la actualidad no existen procesos de evaluación oficiales que valoren el funcionamiento de las secciones bilingües en inglés dentro de la Comunidad de CyL.

Por el contrario, sí existen procesos de seguimiento y evaluación regularizados en lo que concierne a las secciones lingüísticas dependientes del convenio MEC-British. De este modo, Dobston et al (2010) elaboraron recientemente un informe de evaluación en el que se recogían datos objetivos sobre el funcionamiento del programa desde su inicio en 1996. Dicha evaluación arrojó evidencias en relación a las dificultades que tenía España en dar continuidad al bilingüismo fuera de las aulas en comparación con otros países como Dinamarca o Suecia, donde la sociedad se desarrolla en un contexto bilingüe. Por otro lado, se constató la efectividad en el programa, puesto que al término del mismo un gran porcentaje de alumnos alcanzó éxito en la realización de exámenes de carácter oficial (International General Certificate of Secondary Education, IGCSE).

En relación a la coordinación del equipo docente implicado en la sección bilingüe en inglés, se analizó la presencia y función del profesorado especialista en lengua inglesa dentro del mismo. Se observó que aunque el 92,3% de la muestra afirmaba incorporar al profesorado de inglés dentro del equipo bilingüe, sólo el 53,8% efectuaba una orientación en cuanto al nivel de inglés que las materias no lingüísticas debían trabajar en cada curso.

Este hecho puede asemejarse a la situación ocurrida en cuanto al trabajo de CCBB en el sistema educativo español actual. El Ministerio no concreta el tratamiento que debe llevarse a cabo con las competencias. Y si se analiza el RD 1631/2006, se comprueba cómo sólo se dan unas escasas orientaciones para cada materia, pero no se indica ninguna posible línea de actuación. Simplemente se limita a describir las relaciones que presentan con la materia en cuestión (Pérez-Pueyo, 2010, 2012b,c).

En búsqueda de propuestas que faciliten la verdadera implantación de las CCBB en el aula, Pérez-Pueyo (2005, 2010, 2012b,c) y el grupo de trabajo que dirige ("Actitudes"), establecen una propuesta sólida de secuenciación de las

CCBB a través de un modelo deductivo, mostrando la coherencia que tiene establecer ítems comunes de contribución.

Trasladando esta cuestión a la enseñanza de materias no lingüísticas en inglés – con las que se pretende, además de trabajar el contenido, contribuir en el aprendizaje del inglés – se podría pensar que la posibilidad de secuenciación de la competencia lingüística en inglés es la mejor manera (o, al menos, una muy coherente y adecuada) de establecer un documento de centro, coordinado por el departamento de inglés, en el que se delimite el nivel y los contenidos del idioma a trabajar en cada curso desde todas las materias inmersas en el PB. Aunque en la literatura actual no se han observado evidencias de sistematización claras en cuanto a una secuenciación de la competencia lingüística en lengua extranjera, se encuentran algunas experiencias en relación a la progresión de la adquisición del idioma en materias de contenido. Por ejemplo, Probyn (2006) detalla el nivel de inglés que los alumnos de octavo grado en Sudáfrica deben emplear y utilizar para aprender la materia de Ciencias en inglés. En esta línea, otros autores como Pavon et al (2015) inciden también en la necesidad de coordinación entre el profesor de idioma y el profesor de contenido con el fin de delimitar el nivel de idioma a trabajar en cada curso. Sin embargo, ninguno de los dos autores mencionados ofrece propuestas claras de delimitación de niveles de inglés por cursos.

Por otro lado, se deduce que el seguimiento del aprendizaje del alumnado inmerso en el PB es uno de los temas que cobran mayor preocupación puesto que se aborda durante el desarrollo de las reuniones de coordinación del equipo bilingüe en el 96,2% de los centros analizados.

De acuerdo con la idea de Pérez-Pueyo (coord.) (2013a) para que la valoración sobre el alumno sea objetiva, es necesario establecer unos niveles por curso que sirvan de referencia para determinar su evolución. Esto es lo que permite la secuenciación de la que se hablaba anteriormente, en este caso, de la competencia lingüística en inglés (Pavón et al., 2015; Probyn, 2006).

En cuanto al perfil del profesorado que imparte EF dentro de una sección bilingüe en inglés en CyL, se encontró que la mayoría de ellos tenía una situación administrativa temporal, puesto que 16 de los 26 eran interinos. Asimismo, se encontró que la mitad de la muestra constataba tan solo entre 1-2 años de experiencia impartiendo EF en inglés. Algunas investigaciones han demostrado que el éxito docente no siempre está vinculado con la mayor cantidad de años de experiencia. Así, Zach, Stein y Nabel-Heller (2015) encontraron que profesores de EF nóveles, en su esfuerzo por desarrollar una carrera profesional futura, demostraron propuestas docentes de éxito, las cuales estaban relacionadas con su propia motivación para continuar enseñando e

innovando en su práctica. Por el contrario, Kane, Rockoff y Staiger (2008) demuestran que las rotaciones excesivas del profesorado en la enseñanza del inglés son negativas a la hora de consolidar pautas de aprendizaje en el alumnado.

Otro de los aspectos que caracterizaron el perfil del profesorado fue la titulación de inglés que poseían y que les habilitaba para impartir la EF bilingüe. Se recoge que 22 de los 26 docentes poseían una titulación igual o superior al B2 de acuerdo con lo establecido por MCERL. Los otros cuatro docentes señalaron poseer el nivel de inglés B1. El MCERL señala que el nivel B2 corresponde a un “usuario independiente” que en términos de fluidez oral “Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas” (Consejo de Europa, 2001, p.32). En este sentido, la Comunidad de CyL argumenta que el nivel B2 expedido por un organismo oficial (Escuela Oficial de Idioma, Cambridge, Trinity, TOEF) otorga las competencias necesarias al profesorado para garantizar el funcionamiento y la continuidad del modelo plurilingüe (Orden 6/2006). Esta regla es sobre todo indispensable para el profesorado interino (Resolución de 27 de octubre de 2014) ya que este profesorado no podrá tener acceso a este tipo de enseñanzas si no acredita dicho nivel. Sin embargo, esto no constituye una condición imprescindible para el funcionariado. En CyL hubo cursos específicos anuales en los que se permitía a todos los profesores funcionarios que tuvieran un B1, adquirir un B2. De ahí que cuatro de los 26 docentes encuestados, afirmen tener una titulación inferior al nivel B2.

Como en el caso de CyL, el resto de CCAA excepto Madrid, también consideran el nivel B2 suficiente para impartir una materia en lengua extranjera (Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2013). En el caso de Madrid, la Orden 1275/2014 determina que con el fin de asegurar el correcto funcionamiento del programa y la optimización de este recurso, los profesores que impartan una materia en lengua extranjera en la Comunidad de Madrid deberán acreditar como mínimo un C1 según el MCERL, además de obtener la habilitación correspondiente expedida por la propia Consejería.

A este respecto, no solo basta con la acreditación de una titulación sino que la continua formación y actualización en el idioma son aspectos básicos para el correcto funcionamiento de los programas bilingües (Gerena y Ramírez, 2014; Travé, 2013). Así, 21 docentes de los 26 encuestados afirmaron seguir formándose y actualizándose en el idioma. La obtención de mayoría fue menos absoluta cuando se les preguntó sobre si se formaban en metodología CLIL, ya que del total de los participantes, 17 docentes afirmaron actualizarse en este

ámbito. Estudios como el de Travé (2013) o el de Fernández-Fontecha (2008) indican la excesiva regulación administrativa, pero la escasa formación inicial y permanente de los profesores en los ámbitos lingüístico y metodológico. Por ello, Lorenzo, Casal, Moore y Alfonso (2009) reclaman la necesidad de una mayor formación para profesores y coordinadores en métodos, técnicas y recursos específicos para la enseñanza bilingüe.

Pozuelos, Travé y Cañal (2007) o Silva (2006) justifican que la puesta en marcha de los proyectos bilingües se produjo en unas condiciones marcadas por la ausencia de formación del profesorado en los planos lingüístico, metodológico y epistemológico; a pesar de la importancia reconocida que tienen estas dimensiones para el desarrollo adecuado de un proyecto innovador. Sin embargo, autores como López-Pastor y Leal (2009) señalan que no hay “excusa” para no formarse de manera permanente porque de ello dependerá la mejora de la calidad educativa de los centros y de los proyectos que en estos se instauren. Cabría plantearse en este sentido si se dan los medios desde las instituciones y se incentiva al profesorado a formarse. A este respecto la Junta de CyL ha creado una plataforma desde la cual se informa al profesorado sobre todas las actividades de formación que tienen lugar a lo largo de cada uno de los cursos escolares (Centro de Formación del Profesorado en Idiomas). En esa plataforma se recopilan además, materiales y recursos innovadores que están a disposición del profesorado.

Pese a la importancia establecida de la formación a nivel tanto metodológico como lingüístico, llama la atención que los docentes otorgaron más importancia a la formación en idioma en comparación con la formación a nivel metodológico. De este modo, el hecho de “asistir a cursos de formación/actualización del idioma” es valorado con “muchísima” importancia por el 46,2% mientras que el 65,4% señala muy importante “realizar estancias en el extranjero con el fin de seguir formándose y actualizándose en el idioma”.

En cuanto a la formación a nivel metodológico y ante la pregunta de “consultar bibliografía para actualizar conocimientos sobre metodología AICLE”, tan solo el 19,2% lo considera muy importante. Por su parte, “la asistencia a seminarios, cursos y congresos relacionados con la metodología AICLE”, es valorada como muy importante por un 30,8% de los participantes.

Este aspecto puede relacionarse con los requisitos que desde la administración se requieren. Si bien se demanda que el profesor acredite un nivel mínimo de idioma para impartir una materia no lingüística en inglés (B2 según el MCERL), el profesorado no está obligado a demostrar un nivel mínimo de competencia metodológica. Este hecho demuestra que el profesorado tiende a hacer y a valorar como importante aquello que se le exige de manera obliga-

toria, a veces diferente en función de la Comunidad Autónoma en la que nos encontremos como se ha comentado anteriormente.

En coherencia con la idea de Moliner (2014), la competencia metodológica tiene igual o mayor importancia que la competencia a nivel lingüístico. De hecho y tal y como señalan Hortigüela et al (2015) la metodología es el pilar fundamental sobre el que se vertebra la práctica educativa. En esta línea, Pérez-Cañado (2014) enumera las necesidades formativas de un profesor CLIL si quiere adaptarse al modelo de educación bilingüe: 1. Competencia lingüística e intercultural, 2. Competencia metodológica que permita integrar contenido e idioma, y sobre todo 3. Desarrollo profesional continuo.

Centrándonos en la impartición de la EF en inglés y en la percepción de idoneidad de su elección como materia para ser impartida dentro de la sección bilingüe en inglés, se obtuvo que el 61,5% de los docentes de EF bilingüe de CyL la consideran muy apropiada. Entre las características que la hacen idónea según los docentes, destacaron su carácter vivencial y el ambiente distendido que se genera, ambos favorecedores de la interacción comunicativa. La investigación de Coral y Lleixà (2014b) corrobora la idoneidad de la EF como materia a ser impartida en inglés. Defienden la interacción positiva existente entre el inglés y la materia de EF, demostrando que gracias a la aplicación de EF en CLIL se pueden mejorar, no solo las competencias comunicativas de los alumnos, sino también la calidad de la enseñanza del docente.

Sin embargo no existe acuerdo unánime en este sentido, existiendo en la bibliografía evidencias que apuntan a la EF como materia no adecuada para ser impartida en inglés. Autores como Nyber y Larsson (2014) argumentan que si ya es difícil concretar los aprendizajes reales que se generan en la materia (muchas veces vinculados únicamente a aspectos de divertimento o *“fun aspects”*) difícilmente podrá determinarse aprendizaje de inglés gracias a la materia.

También Glakas (1993) habla de la EF como una materia *“not highly based-language”* (no especialmente basada en la comunicación), ya que se trata de una materia eminentemente motriz que no da lugar al trabajo de aspectos de idioma. Esta forma de entender y practicar la EF escolar sería denominada por López-Pastor (2003) como *“orientada al rendimiento”*. Este modelo diferiría de la *“EF orientada a la participación”* a través de la cual lo motriz no es el fin, sino el medio para conseguir objetivos más amplios entre los cuales podría caber el idioma.

En la línea de la utilidad de la EF como materia para aprender en y el inglés, se analizó la percepción del profesorado en cuanto a las posibilidades de trabajo de las cuatro destrezas del idioma a través de la materia (comprensión oral o

listening, expresión oral o *speaking*, comprensión escrita o *reading* y expresión escrita o *writing*). Se obtuvo que la comprensión oral fue la destreza sobre la que la EF podía aportar más, seguida de la expresión oral, expresión escrita y comprensión escrita. Se comprueba que los datos aquí obtenidos no siguieron una coherencia completa, ya que posteriormente y ante la pregunta “con qué frecuencia se utiliza en las clases de EF cada una de las destrezas” no se cumplió el orden antes establecido. Es cierto que la comprensión oral fue la destreza que más se dijo ser trabajada en EF, ya que un 69,2% destacó que los alumnos “escuchan mucho inglés en EF”. Sin embargo, la expresión oral fue la menos trabajada, ya que un porcentaje alto de la muestra (69,2%) señaló que en ésta tan sólo se incide “algo”. Quizás, metodologías más activas, centradas en modelos de enseñanza de EF basados en la participación (López-Pastor et al., 2003) que den protagonismo al alumno, podrían contribuir a equilibrar la utilización de ambas destrezas (comprensión oral y expresión oral). En este sentido Zagalaz et al (2012) defienden que la enseñanza integrada de contenido e idioma requiere de un proceso de participación guiado y de una metodología en la que se combine el traspaso de responsabilidad del profesorado al alumnado.

La metodología CLIL enfatiza el trabajo equilibrado de las cuatro destrezas lingüísticas con el fin de que los alumnos hagan un uso funcional del lenguaje para comunicarse (Cabau, 2015). Sin embargo, investigaciones relacionadas con otras materias diferentes a la EF detectan que la expresión oral es la menos trabajada, ya que sus clases se centran, sobre todo, en escuchar, leer y escribir y poco en que los alumnos hablen (Gerena y Ramírez, 2014). Por el contrario, experiencias relacionadas con la EF reconocen a menudo el menor trabajo sobre la comprensión y expresión escrita y un mayor énfasis en el desarrollo de la comprensión y expresión oral (Ramos-Calvo y Ruiz-Omeñaca, 2011).

Desde un punto de vista normativo, la PD del departamento de EF debiera recoger las modificaciones pertinentes de los elementos curriculares dada la particularidad bilingüe de la materia (Orden 6/2006). Se observa que el 73,1% admitió llevar a cabo ciertas modificaciones, mientras que el 26,9% señaló no realizar modificación alguna en la PD del departamento.

Ahondando sobre las modificaciones concretas realizadas en la PD, se obtuvo que la mayor parte de la muestra no recogía ninguna modificación en cuanto a objetivos, contenidos y CCBB (76,9%, 88,5% y 84,6% respectivamente). Sin embargo, el 69,2% de los participantes dijo recoger en su programación matices y directrices en relación a la metodología para los grupos bilingües.

Estos datos se encuentran en la línea de lo aportado por Molero (2011a), quien señala que la impartición de la EF bilingüe conlleva un cambio metodológico por parte de los docentes implicados. En este sentido, autores referentes en el panorama nacional como Coral (2008, 2010a,b, 2012a,b, 2013a,b) plantea claras propuestas de intervención en referencia a la aplicación de CLIL en EF. No obstante los autores mencionados defienden que la aplicación metodológica debería estar acorde con los objetivos, contenidos y CCBB, todos ellos matizados y modificados como consecuencia de la enseñanza bilingüe.

Profundizando sobre la aplicación metodológica de CLIL en las clases de EF en inglés, se obtuvo que casi la mitad de los participantes (46,2%) facilitaba a los alumnos un vocabulario fundamental en relación al contenido de EF que se estuviera tratando.

La facilitación al alumnado de vocabulario del tema que se esté trabajando es considerada una estrategia vital al incluir los bloques básicos de construcción de oraciones de la materia que se esté impartiendo en inglés (Chen y Li, 2010). Estos autores no defienden la memorización de listas de vocabulario descontextualizadas sino la interiorización integrada del vocabulario que se esté trabajando de acuerdo con las situaciones acontecidas en el aula. Asimismo, la posibilidad de aplicarlo y utilizarlo en futuros contenidos teniendo en cuenta la funcionalidad, significatividad y transferencia del aprendizaje.

Asimismo, se obtuvo que aunque dos docentes dijeron que no utilizaban “nada” las TIC como recurso didáctico, el 65,4% de los participantes reconoció utilizarlas “algo” en la impartición de EF en inglés. En la actualidad, existen multitud de propuestas que vinculan el uso de las nuevas tecnologías con la EF y con el aprendizaje del inglés. Por ejemplo, Cepero et al (2013) diseñan un programa de intervención bilingüe para el área de EF basado en la competencia digital, a través del cual se demuestra la eficacia para la mejora de las habilidades digitales y lingüísticas. En este sentido, existen otras experiencias vinculadas a otras materias como las matemáticas que demuestran que el uso de las TIC en un contexto CLIL mejora la motivación y la disposición hacia el aprendizaje (Binterová y Kominkova, 2013).

Íntimamente ligados a los aspectos metodológicos, se encuentran los aspectos evaluativos. Se analizó si ésta diferiría en los grupos bilingües con respecto a los grupos no bilingües. La mayoría de los participantes (61,5%) afirmó no realizar modificaciones en los procedimientos e instrumentos de evaluación de las UDD y tampoco en los criterios de calificación con respecto a los grupos no bilingües. A este respecto llama la atención que el 57,7% señaló evaluar objetivos curriculares pero no objetivos lingüísticos. La parte restante de

la muestra (42,3%) indicó que evaluaba tanto objetivos curriculares como objetivos lingüísticos.

Ante estos datos, podría decirse que evaluar debería ser obligatorio y necesario si realmente se reúnen los docentes para hablar sobre el nivel adquirido por los alumnos, como afirmaban la mayoría. Sin embargo, para hacer esto y siguiendo la idea de secuenciación de Pérez-Pueyo (coord.) (2013), sería necesario establecer unos niveles por cursos (secuenciación) para que la evaluación de los objetivos lingüísticos fuera verdaderamente objetiva.

En una línea similar, autores como Attard et al (2015), Clancy y Hruska (2005), Coral (2012) o Pintor et al (2011) establecen que la evaluación de objetivos lingüísticos debiera ser obligatoria con el fin de conocer y evaluar la evolución de los alumnos en este ámbito. Sin embargo, si se habla de calificación, y aunque Pintor et al (2011) establece que debe ser el docente el que lo determine, creemos que no debería ser así. En este sentido, los aspectos calificables deberían ser los propios del área, aunque es imprescindible la evaluación de los aspectos lingüísticos para valorar el grado de contribución que se hace a los mismos.

Por su parte, León (2010) aporta la posibilidad de utilizar instrumentos separados, uno para evaluar contenidos y otro para evaluar la utilización del inglés en las clases de EF. Sin embargo, Kiely (2009) indica que no es efectivo establecer una separación, puesto que en CLIL la evaluación y calificación de contenidos de la materia y de carácter lingüístico debería estar integrada e incluso contemplada en un mismo instrumento.

Relacionado con lo anterior, se analizó el número y tipo de instrumentos que el profesorado utilizaba en su proceso de evaluación y/o calificación. El instrumento más utilizado por los docentes fue la ficha de observación, ya que la totalidad de la muestra indicó utilizarla para evaluar y/o calificar. También las filmaciones fueron utilizadas como instrumento por una gran parte de la muestra (61,5%). Por el contrario, el Portfolio fue el instrumento menos utilizado por los participantes ya que el 88,5% dijo no utilizarlo. El Portfolio es uno de los instrumentos de evaluación más considerados en beneficio del aprendizaje del alumno así como del propio profesor. De acuerdo con Gelfer, 'O' Hara, Krasch y Nguyen (2015) puede constituir una herramienta para el docente con el fin de que le ayude a tomar decisiones sobre su propia enseñanza a nivel de rendimiento y eficacia de su desempeño. Para el alumno puede constituir una recopilación de evidencias de su aprendizaje e, incluso, suponer la mejora de habilidades lingüísticas y digitales si nos referimos al uso del portfolio digital como existen propuestas en el campo específico de la EF (Cepero et al., 2013).

Finalmente se indagó sobre la presencia, papel e importancia del AC en las clases de EF. La Orden 1134/2011 establece que los centros con sección bilingüe pueden disponer de la presencia de auxiliares de conversación nativos que participen en las clases de las materias inmersas en dicha sección. Sin embargo, se encontró que cinco de los 26 centros no disponía de ningún AC en su centro. La Orden mencionada recoge claramente la posibilidad y no la obligatoriedad. De esta manera pueden ocurrir diversas situaciones que desemboquen en que el centro no disponga de AC. Entre ellas, que el centro no solicite la colaboración de estas personas, que no haya suficientes AC disponibles para los que los requieren o que el propio AC renuncie al centro al que ha sido destinado.

El resto de docentes dijo contar con uno o dos AC, aunque de estos docentes, siete contestaron que el AC nunca participaba en sus clases de EF. Esto puede justificarse con que parte de los participantes no crea en la aportación del AC en sus clases de EF. De hecho, el 26,9% opinó que la colaboración del AC no ayudaba “nada” para la mejora de los alumnos con respecto a su competencia comprensiva y/o expresiva en inglés. Sin embargo, no se registró un acuerdo unánime, pues el 38,5% de los docentes opinaron que el AC podía ayudar “bastante” a que los alumnos mejorasen y progresasen en la comprensión y/o expresión del inglés en EF.

Esta situación puede llevar a cuestionar si los AC son realmente útiles en contextos de enseñanza de materias CLIL. Caparrós (2010) ve en el AC una figura necesaria, cuya principal labor no es otra que la de ser un colaborador lingüístico. No son profesores en sí, sino que son personas que sirven de apoyo al profesorado de los departamentos implicados en la enseñanza bilingüe.

Por otro lado, Baker (2014b) argumenta que los roles del AC no están demasiado delimitados y eso genera un desconcierto y una falta de criterio por parte del profesorado. El artículo 2.1 de la Orden 1134/2011 (p. 71754) delimita las funciones que el AC debe cumplir en CyL aunque quizá éstas resulten demasiado generales para una puesta en práctica eficaz.

a) Posibilitar la práctica de la conversación oral en la lengua extranjera objeto de estudio del alumnado.

b) Proporcionar un modelo de corrección fonética y gramatical en la lengua extranjera correspondiente.

Baker (2014a,b) insiste que la buena utilización del AC depende una vez más de la formación del profesorado. Además, defiende que la formación debe ir

encaminada a dar recursos al profesorado para que la colaboración del AC sea efectiva y realmente participe en el proceso de adquisición y mejora del inglés de los alumnos. En este sentido, Genera y Ramírez (2014) recogen que son los propios profesores quienes demandan más apoyo y formación, no solo en metodología CLIL, sino también en cómo integrar a los auxiliares dentro de la estructura de la clase.

VI.3.- Datos cuantitativos: parte inferencial

Los resultados de la parte inferencial de la investigación serán contrastados con la literatura existente, retomando las ideas que fueron reflejadas en el marco teórico.

La colaboración y coordinación entre los docentes inmersos dentro de un proyecto bilingüe resulta ser un requerimiento para el éxito de la enseñanza integrada de contenido e idioma (Pavón et al., 2015). Los profesores implicados suelen ser conscientes de la potencialidad y necesidad de la coordinación, pese a la no siempre aplicación práctica en las clases (Lova y Bolarín, 2015).

Méndez-García y Pavón (2012) demuestran que la colaboración entre profesores para el desarrollo de estrategias de enseñanza comunes, mejora el aprendizaje de la materia y el desarrollo de habilidades lingüísticas.

En la presente investigación, se analizó la manera en que el grado de coordinación entre los miembros del equipo bilingüe podía influir en la implicación de los alumnos y las familias en el PB, así como en el consenso de trabajo interdisciplinar entre las materias inmersas en la SB. A este respecto, se obtuvo que la asiduidad en la realización de reuniones por parte del equipo bilingüe influía significativamente en la implicación de los alumnos. Sin embargo, esto no sucedía así en relación a las familias.

Se encuentran evidencias que demuestran que involucrar a las familias en el proceso formativo de sus hijos genera un mayor éxito educativo (García y Ríos, 2014). Además, implicar al alumnado en su propio proceso de enseñanza produce mayor motivación y predisposición hacia su aprendizaje, como ha sido constatado por diversos autores (Lorente y Joven, 2009; Nurmi y Korkkonen, 2015; Pérez-Pueyo, 2010; Troncoso y Ríos, 2003). De hecho, algunos estudios muestran ejemplos de implicación del alumnado a través de entrevistas, grupos de discusión o cuestionarios, generados por los propios docentes implicados. A través de estos instrumentos, se indaga sobre su percepción en el funcionamiento del PB, corroborando los aspectos que funcionan correcta-

mente e identificando los que, bajo la opinión de los alumnos, presentan algunos problemas (Coyle, 2013; Gómez y Jiménez, 2012). En esta línea, Ramos-Calvo (2007b) constata la opinión positiva de los alumnos hacia el bilingüismo y el programa en general, aunque muestran dudas sobre si este tipo de enseñanzas generan beneficios a nivel cognitivo e intelectual. Asimismo, investigaciones de corte cualitativo como la de Gómez y Jiménez (2012) recogen, a través de la realización de grupos discusión, que los alumnos se muestran disconformes con la carga extra de trabajo que supone estar en programas de enseñanza integrada de idiomas y contenido.

Por otro lado, en la presente investigación se encontró una relación significativa entre la realización de reuniones y la organización de actividades de carácter interdisciplinar. Pavón et al (2015) afirman que el trabajo colaborativo de los docentes CLIL se dirige a menudo a integrar objetivos y contenidos y que, en menos casos de los deseados, la coordinación del profesorado atañe al diseño y programación de actividades en conjunto, a lo que los profesores atribuyen gran dificultad.

En este sentido, la bibliografía muestra ejemplos de trabajo coordinado entre materias como EF e inglés (James y Bullock, 2015). También se encuentran experiencias que revelan que el trabajo colaborativo entre EF y Matemáticas produce un mejor aprendizaje de los alumnos (Kitchen y Kuehl, 2013). Otros apuntan que el trabajo interdisciplinar fruto de la colaboración entre los profesionales implicados contribuye a perfeccionar las destrezas orales, tanto en alumnos como en profesores (Lova y Bolarín, 2015).

Además de la colaboración entre los docentes implicados en un proyecto bilingüe, otro de los aspectos que han generado y sigue generando preocupación es el nivel de formación del profesorado. En este caso concreto de enseñanza integrada de contenido e idioma, se incide en que la formación sea tanto a nivel lingüístico como metodológico (Gutiérrez et al., 2012; Márquez, 2009; Moliner, 2014).

En la investigación se encontró que existía una relación significativa entre la percepción sobre la importancia de realizar estancias en el extranjero con el fin de formarse y actualizarse en el idioma y el hecho de asistir a cursos y congresos de metodología CLIL.

La realización de estancias en el extranjero forma parte de la formación del profesorado. Éstas permiten mejorar la competencia lingüística y adicionalmente suponen una experiencia vivencial que promueve el entendimiento intercultural (Juan, 2008). Cada año el Ministerio oferta plazas de estancias profesionales en un lugar de Europa para el profesorado de lenguas extranje-

ras o de otras disciplinas que se impartan en lengua extranjera. Estas estancias tienen la finalidad de reforzar el conjunto de acciones destinadas a mejorar la calidad de la formación del profesorado, promover la innovación, adoptar métodos docentes más eficaces y crear comunidades profesionales a escala de la Unión Europea o participar en ellas, así como fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras y favorecer intercambios culturales (Resolución de 9 de marzo de 2015).

Autores como Cenoz, Genesee y Gorter (2014) remarcan que las características esenciales de CLIL difieren de la pura inmersión lingüística en el extranjero. Defienden que en CLIL se tienen en cuenta algunos aspectos que quizá no son reforzados en una estancia con objetivos meramente lingüísticos. Entre los aspectos diferenciadores remarcan: 1) La consideración de las características de los estudiantes participantes, 2) El equilibrio entre el idioma y la instrucción del contenido y 3) La utilización de enfoques pedagógicos y estrategias didácticas concretas para integrar el lenguaje y el contenido.

A este respecto, la Junta de CyL trata de combinar de forma coherente la formación CLIL y la inmersión lingüística en el extranjero. Este organismo oferta cada verano la posibilidad de que el profesorado de una sección bilingüe realice una estancia en un país extranjero en la que además lleve a cabo formación CLIL. Esta información es enviada cada año a todos los centros de la comunidad con sección bilingüe con el fin de fomentar la formación en esas dos direcciones. Con ello se pretende que el profesorado aúne su formación y actualización lingüística y metodológica. Ambas, piezas claves para el éxito en la impartición de una materia no lingüística en lengua extranjera (Gutiérrez et al., 2012; Márquez, 2009; Moliner, 2014).

Los resultados de la presente tesis doctoral también reflejan que aquellos profesores que poseían la acreditación lingüística, reconocida por la Junta de CyL, consideraban muy importante actualizarse en CLIL a través de búsqueda bibliográfica (lectura y revisión de información sobre aquello que se publica en relación a la metodología CLIL ya sea en la red o en material impreso).

La acreditación lingüística concedida por la Junta de CyL constituye la reafirmación de una titulación de inglés que habilita al profesorado para impartir docencia de una materia no lingüística en otro idioma. Kane et al (2008) encontraron que el tiempo de experiencia es mejor indicativo de la calidad docente que la posesión de una titulación. Sin embargo, no demostraron la existencia de una proporcionalidad directa ("a más años de experiencia, mayor calidad docente"). Estimaron que el análisis de dos años de experiencia con una metodología adecuada era un indicador fiable suficiente para determinar y demostrar la calidad de la enseñanza de un docente en el ámbito lingüístico.

Por su parte, López-Pastor (2004) añade que más importante que la experiencia y/o de la tenencia de una determinada titulación, como indicadores de la calidad docente, es la implicación del profesorado en dinámicas de formación permanente.

Continuando con la relevancia de la formación del profesorado, no se encontró una relación significativa entre el mayor tiempo de formación a nivel de idioma y el empleo de todas las destrezas del inglés durante las clases de EF. A este respecto, Juan (2008) comenta que la formación del docente a nivel de idioma permite practicar ampliamente las destrezas, pero la práctica y utilización de todas las destrezas no tiene por qué implicar una mejora equitativa de todas ellas y ni siquiera la aplicación práctica posterior durante las clases. Sin embargo, los resultados de las investigaciones no son hasta la fecha concluyentes ni generalizables (DeKeyser, 2007).

En este sentido, algunos estudios realizados coinciden en señalar que la competencia oral es la destreza en la que se obtienen mayores ganancias en su mejora en comparación con otras como la escritura o la lectura fruto de la formación a nivel de idioma en el extranjero (Juan y Pérez, 2007). Estos resultados pueden llegar a explicar la utilización durante las clases de unas destrezas por encima de otras y no de todas ellas. También puede deducirse que simplemente el docente no considera necesario trabajar todas las destrezas del inglés en EF. En este mismo sentido, Ramos-Calvo y Ruiz-Omeñaca (2011) argumentan que las características particulares de la materia promueven la utilización de las habilidades orales (comprensión y expresión oral) por encima de las habilidades que requieren lectura y escritura (comprensión y expresión escrita).

Además de la formación del profesorado, la experiencia docente es otra de las variables que podrían condicionar el desempeño metodológico. La experiencia marca la diferencia entre docentes, especialmente al comienzo de su carrera en términos de resultados de aprendizaje de los alumnos (Rice, 2010; TNT, 2012). Se estima que los docentes con experiencia son más eficaces que los que no la tienen, entendiendo eficacia como la consecución de mejores logros académicos en sus estudiantes. Sin embargo, Rice (2010) remarca que la experiencia ayuda, pero no garantiza la excelencia en los resultados del alumnado. De hecho, se encontró que algunos maestros con menos experiencia son más eficaces en sus estrategias de enseñanza que otros con más trayectoria profesional debido, en parte, a la aplicación de metodologías activas e integradoras (Sass, Hannaway, Xu, Figlio y Feng, 2010). Concretamente, Ladd (2008) recoge que los profesores con 20 años de experiencia no son mucho más eficaces que los que tienen 5 años, ya que, en este caso, los docentes más veteranos utili-

zan técnicas de enseñanza menos innovadoras y adaptadas a los intereses de los alumnos. Por lo tanto, no existe una correlación positiva entre profesor con más experiencia y alumnos con mejores resultados. Y es que precisamente el pico de excelencia profesional se alcanza cuando el docente tiene entre 3-5 años de experiencia como comprobaron Clotfelter, Ladd y Vigdor (2006). Este aspecto quizás pueda indicar que la preocupación por la formación permanente se tiene durante los primeros 5 años y luego se considera que ya no es necesaria y el docente se estanca.

A este respecto, las habilidades de partida o la formación permanente son algunos de los factores influyentes en la calidad docente que se suman a la experiencia (López-Pastor, 2004).

Los datos obtenidos en la presente investigación revelan que la experiencia de los docentes analizados influyó en el empleo de estrategias lingüísticas (ejemplificar, entonar) y paralingüísticas (imágenes, gráficos, símbolos, parafrasear, dramatizar) durante las clases para hacer más accesible la información. Algunas experiencias muestran que la utilización de medios de comunicación visuales como estrategia paralingüística, fomenta el aprendizaje autónomo de los alumnos, aumenta las posibilidades de desarrollo en el idioma e incrementa la participación con éxito en clases de EF (Tran y Fujiko, 2013). Asimismo, se encuentra que el uso de estrategias lingüísticas y paralingüísticas se vincula con el menor dominio de la L2. Es decir, cuanto más dominio de la L2 tienen los estudiantes, menor necesidad encuentra el docente de hacer uso complementario de estrategias paralingüísticas que faciliten la comprensión (Lo, 2015).

Pese a estos hallazgos, algunos autores defienden que la enseñanza en CLIL no solo implica el uso de la L2 por parte del profesor, sino también el empleo de estrategias lingüísticas y paralingüísticas puesto que CLIL constituye un enfoque de enseñanza y aprendizaje multimodal (Favilli, Maffei y Peroni, 2013).

Por otro lado, en esta tesis doctoral se encontró que no existía relación significativa entre los años de experiencia y la utilización de recursos TIC en clases de EF bilingüe.

Estos resultados difieren a los encontrados en otras investigaciones en las que se demuestra que a medida que aumentan los años de experiencia, los profesores utilizan menos las tecnologías (pizarra digital, MP3, ipod) y piensan que su uso no es beneficioso porque reduce el contacto personal con los estudiantes (Schulze, 2014). Dourda, Bratitsis, Griva y Papadopoulou (2014) matizan que las personas menos familiarizadas con el uso de las tecnologías son aquellas que más inconvenientes ven a la hora de integrarlas en sus clases.

Además de los años de experiencia como condicionante para la integración de las nuevas tecnologías en EF, Izquierdo (2013) encontró que la reticencia en su uso era justificada porque limita el movimiento del alumnado. Por ello, propone el uso de dispositivos móviles así como de herramientas y metodologías asociadas. Concretamente, describe el uso de los códigos QR flexibles en dispositivos móviles para el trabajo de calentamiento en EF.

En una línea similar, se encuentran propuestas que aúnan las nuevas tecnologías con el movimiento (a través de la Nintendo Wii), demostrando que se genera gasto calórico evidente para aquellos que consideran que el uso de tecnologías está reñido con la buena práctica en EF (Perlman, Forrest y Pearson, 2012).

Por otro lado, se analizaron los datos tomando como referencia la variable de cantidad de inglés utilizado en clase de EF. Los datos de esta investigación reflejaron que no existía unanimidad en el criterio de los docentes, ya que mientras unos decían realizar las clases completamente en inglés, otros impartían uno de los días en inglés y otro en castellano, mientras que otros seleccionaban UUD concretas para desarrollar en inglés. Si se cumpliera la normativa vigente, no existiría debate, puesto que la Orden 6/2006 aclara que “el total de las horas impartidas en el idioma específico no podrá suponer más de un 50% del horario total de los alumnos” (p.781).

Propuestas como la de Muñoz-Luna (2014) señalan que la mayor exposición al idioma, y con ello el mayor porcentaje de inglés utilizado en la enseñanza de la materia concreta, asegura una mejor y mayor adquisición del mismo. Y además soluciona la “eterna descontextualización” en el aprendizaje del inglés puesto que el mismo se utiliza con un objetivo funcional: el aprendizaje de una materia en concreto (Cabau, 2015).

Juan (2008) defiende que las materias CLIL deben impartirse completamente en inglés porque, aún así, el aprendizaje se desarrolla dentro de un contexto de “semi-inmersión” puesto que la exposición al idioma se limita al tiempo de impartición de las materias implicadas.

Experiencias internacionales a este respecto ni siquiera barajan el porcentaje de lengua materna y de lengua extranjera que el profesor debe emplear durante sus clases, ya que presuponen que las materias elegidas CLIL se imparten enteramente en la lengua meta (L2) (Cenoz, 2013). A este respecto, no existe un acuerdo generalizado, pues la bibliografía recoge experiencias que potencian el valor de la L1 dentro de la enseñanza CLIL, descartando la posibilidad de utilizar únicamente la L2. Se argumenta que CLIL no es un modelo de educación de inmersión monolingüe (únicamente en L2), sino un modelo más flexible que debe buscar el equilibrio entre la L1 y la L2 en las clases de conte-

nidos (Gutiérrez et al., 2012; Lin, 2015). Normalmente, en este tipo de enseñanza, el nivel de los estudiantes en L2 no alcanza el suficiente umbral como para comprender términos específicos de la materia. Es por ello que Méndez-García y Pavón (2012) defienden que la combinación de ambos idiomas no debería subestimarse en este tipo de educación, aunque siempre teniendo en cuenta las necesidades y el nivel del que parten los alumnos.

Por ello, Lo (2015) argumenta que la incorporación de la L1 puede disminuir (no ser completamente eliminada) con estudiantes que demuestran ser competentes en L2, pero no con alumnos que demuestran poco nivel de L2 de partida. Algunos estudios han mostrado que cuando los profesores utilizan una proporción significativa de las clases en L1 para explicar el contenido a estudiantes con dominio limitado de la L2, se mejora tanto la interacción como el desarrollo de la conciencia metalingüística en L2 (Lo, 2015). De este modo, la utilización combinada con la L1 puede facilitar la asimilación del contenido específico de la materia, evitando el menor aprendizaje. Esto puede ser aplicado a materias como la EF, en las que existe un diálogo constante entre docente y discente en la realización de tareas motrices (Rainer y Cropley, 2015).

Y es que el menor aprendizaje de contenidos o la ralentización de los mismos por el hecho de impartir la materia en inglés, son algunos de los problemas que se atribuyen a este tipo de enseñanza.

Pero en desacuerdo con esta idea, se encuentra que no sólo no se produce un menor aprendizaje, sino que los estudiantes desarrollan conceptos académicos más precisos cuando aprenden en otro idioma (Zagalaz et al., 2012). Esta perspectiva difiere con la encontrada por Anghel et al (2013), quienes corroboran que hay un claro efecto negativo en el aprendizaje de la asignatura enseñada en inglés que se traduce en menos contenidos abordados por el docente y peor comprensión, asimilación y expresión de conocimientos por parte de los alumnos.

Por otro lado, Pladevall-Ballester (2015) lo apunta como una percepción generalizada de los padres de los alumnos involucrados en un programa CLIL. Las familias consideran que el uso total de inglés en las materias no lingüísticas puede suponer una amenaza tanto para el buen uso de la lengua materna (puesto que la etapa de enseñanza obligatoria es un período en el que se trabaja el buen uso y empleo a nivel oral y escrito de la L1) como para la calidad y cantidad de contenidos propios de la materia (Anghel et al., 2013). No obstante, la presente investigación mostró una relación significativa entre el empleo de inglés en el aula y el aprendizaje de contenidos de la materia. Y esto pudo deberse a que casi una tercera parte de los participantes que afirmaron que

las dos horas semanales de EF se impartían 100% en inglés, señalaron también que ello no afectaba nada al aprendizaje de contenidos de la materia. Por otro lado, se encontró que el mayor uso de inglés durante las clases de EF suponía un mayor trabajo sobre la destreza de expresión oral por parte de los alumnos. Sin embargo, impartir más docencia de EF en inglés no influyó significativamente en el hecho de que los alumnos desarrollasen más la expresión escrita en inglés. Esto puede relacionarse con lo recogido por Ramos-Calvo y Ruiz-Omeñaca (2011), quienes reconocen que en EF, tanto la lectura como la escritura poseen un carácter complementario y no prioritario en el área, como quizá sean la comprensión y expresión oral.

Esto difiere con lo expuesto en estudios de otras materias, en las que se reconoce que la expresión oral es la menos trabajada con respecto a la lectura, escritura y comprensión oral (Gerena y Ramírez, 2014).

Contrastados los aspectos correspondientes al grado de colaboración y coordinación entre los profesores, la influencia de su formación lingüística y metodológica, así como de su experiencia y de la cantidad de inglés empleado en las clases de EF, nos adentramos en analizar si la antigüedad del centro como SB influye en el grado de implantación del PB en el centro. Y a su vez, si la implantación del bilingüismo está relacionada con la percepción favorable hacia la inclusión de la EF dentro de la SB. Finalmente, si esto último se vincula con el valor positivo atribuido a la integración del AC en clase de EF.

La incorporación de las secciones bilingües en inglés en CyL cumple en este momento 9 años desde que en 2006 comenzaran su andadura en algunos centros de la comunidad. El paso del tiempo de los centros con sección bilingüe ha permitido que se vayan asentando las bases de su programa y su filosofía de actuación y funcionamiento. En definitiva, la buena implantación de los programas (Borderías, 2011; Ramos-Calvo, 2007c).

Retomando brevemente los datos descriptivos, se obtuvo que de los 26 centros en los que la EF formaba parte del programa, cinco de ellos tenían la sección bilingüe desde el 2006, tres desde 2007, tres desde 2008, uno desde 2009, cuatro desde 2010, seis desde 2011, tres desde 2012 y uno desde 2013. En este sentido, la investigación reveló que no existía relación significativa entre la antigüedad del centro como SB y el grado de implantación del bilingüismo. Tampoco se encontró que éste fuese un factor que influía directamente en la percepción óptima del profesorado en la inclusión de la EF como materia bilingüe dentro del programa. Gerena y Ramírez (2014) recogen que la creación de programas bilingües ha aumentado exponencialmente en las últimas décadas. En su investigación analizaron cómo el incremento del bilingüismo y el establecimiento de programas bilingües influía en las actitudes y

percepciones de los profesores, asistentes de idiomas y estudiantes. Encontraron que, en general, los docentes tenían una percepción muy positiva hacia el funcionamiento de los programas bilingües y veían el bilingüismo tanto como el futuro del profesionalismo en España como una forma de preparar mejor a los alumnos para la sociedad actual. Asimismo, revelaron que el éxito derivaba en la motivación de los estudiantes por aprender inglés a través de las materias elegidas, entre las que se encontraba la EF. A colación de ésta, se recogió que tanto el alumnado como el profesorado tenían una opinión positiva por la elección de la EF dentro del PB porque, según ellos, constituía una forma diferente y motivante de aprender un idioma.

Experiencias en el ámbito internacional constatan el asentamiento del bilingüismo en la ciudad de Nueva York (donde el inglés es la L1 y el español la L2) (Menken y Solorza, 2014). Sin embargo, apuntan que está produciéndose un descenso en la presencia de este tipo de programas durante los últimos años pese a las políticas educativas que apoyaban, desde hace mucho, la prestación y desarrollo de la educación bilingüe. La eliminación de estos está siendo reemplazada por programas de “sólo inglés” (*“English-only programs”*) aunque no se profundiza sobre la causa real que está generando este hecho.

Caso contrario es el que recogen Gómez y Jiménez (2012), quienes apuntan que la diversidad lingüística en las escuelas está aumentando en todo Estados Unidos. En este caso, se otorga un papel importante a la EF y a los profesionales de ella. Se piensa que las características de la materia facilitan tanto el acceso al aprendizaje de contenidos como a la adquisición del idioma. Además, se considera que los educadores físicos pueden ser personas eficaces para satisfacer las necesidades personales y motivacionales de los estudiantes, y por ende, para facilitar el trabajo del idioma a través del contenido.

Por otro lado, en esta tesis doctoral se encontró una relación positiva entre la percepción favorable sobre la inclusión de la EF en el PB y la colaboración del auxiliar de conversación en la clase para la mejora del inglés de los alumnos. Revisando la literatura, se han encontrado referencias de autores que consideran la EF como una materia positiva para ser incluida dentro de un PB (Coral, 2012a; Elyildirim y Ashton, 2006; Toscano y Rizopoulos, 2013). Sin embargo, dichas referencias y otras relacionadas, no hacen alusión a la colaboración e integración del AC durante las clases. Experiencias internacionales muestran las ventajas de tener un AC en las clases. Macaro, Nakatani, Hayashi y Khabbazi (2014) demostraron que el grupo que dispuso de AC durante las clases de inglés había mejorado su nivel con respecto a los otros grupos que no habían tenido AC. Sin embargo, Gerena y Ramírez (2014) recogen la disconformidad de los profesores en cuanto a los AC, puesto que éstas son personas

normalmente graduadas en campos muy diversos con escasa formación y experiencia docente. Este aspecto dificulta su integración en las clases y con ello una percepción de utilidad menos positiva. Precisamente esta percepción de dificultad es compartida por los propios AC, quienes sienten que enseñan sin ser realmente docentes ni tener la formación adecuada (*"I'm teaching, but I'm not really a teacher"*) (Trent, 2014).

VI.4.- Datos cualitativos

En este apartado se contrastan los resultados de la parte cualitativa del estudio con la bibliografía existente sobre la temática. La información será analizada a partir de las cuatro categorías sobre las cuales se ha estructurado esta fase de la investigación.

VI.4.1.- Aspectos relativos a la adquisición del idioma

Los datos obtenidos en la investigación permiten vislumbrar la opinión favorable que muestra el docente acerca de lo que la EF puede aportar al aprendizaje del inglés. Esta visión es compartida por algunos autores, quienes plasman en la bibliografía los aspectos positivos de los que parte la EF en comparación con otras materias. Entre ellos se destaca la motivación de logro de los alumnos hacia la EF, que puede servir como puente conector hacia el interés por el aprendizaje del inglés (Coral, 2012a; Toscano y Rizopoulos, 2013). En este sentido, Elyildirim y Ashton (2006) demuestran la relación significativa existente entre la actitud positiva de los alumnos hacia el aprendizaje de la materia y su disposición hacia el estudio de lenguas extranjeras.

Por otro lado, Fernández-Barrionuevo (2009a) remarca que el ambiente relajado e informal en el que se desarrollan las clases de EF facilita la expresión oral de los alumnos. Clancy y Hruska (2005) también demuestran que en EF se generan multitud de situaciones que demandan un uso práctico y real del idioma.

Por el contrario, Ramos-Calvo y Ruiz-Omeñaca (2011) opinan que si precisamente la EF genera motivación de logro, la inclusión del idioma puede desembocar en lo contrario, la desmotivación de los alumnos hacia el aprendizaje. Además, Ramos-Calvo (2011) defiende que el núcleo esencial de las actividades desarrolladas en EF debe dirigirse al cuerpo y al movimiento. Con esta idea se deduce la importancia secundaria que se le otorgaría a la comunica-

ción. Sin embargo, ambas realidades (movimiento e idioma) podrían ser compatibles, siempre y cuando se cumplan los requisitos de una tarea motriz de EF en CLIL como la que proponen Coral y Lleixà (2013): equilibrio entre los grados de exigencia motriz, lingüística, cognitiva y de desarrollo personal y/o social.

Fruto de los datos recolectados en esta tesis doctoral, se observa que los alumnos muestran opiniones contrapuestas en cuanto a lo que la EF les aporta en su aprendizaje de inglés. En este sentido, los alumnos argumentan que la EF es una forma divertida y diferente de aprender un idioma, y también mucho más práctica que otras. Estos resultados coinciden con los recogidos por Gerena y Ramírez (2014), quienes desarrollan un estudio de corte mixto en el que participan profesores, alumnos y AC procedentes de diversos colegios seleccionados de la parte norte de Madrid. Entre los resultados se recoge que la mayor parte de la muestra de alumnos aprecia, disfruta y valora el aprendizaje del inglés a través de materias como la EF. Sin embargo, los datos de la presente tesis revelan que algunos de los alumnos se cuestionan la validez del aprendizaje de inglés a través de la EF porque en ella “no se lee, ni se escribe, ni se hacen exámenes”. Esto indica que los estudiantes asocian el aprendizaje con el estudio y la memorización y no tanto con la vivencia de experiencias, más característico de la materia de EF (Balaguer, 2012).

La concreción de aprendizajes en la materia de EF constituye algo incierto y poco delimitado para alumnos y profesores. Nyberg y Larsson (2014) reflejan que éste es un tema recurrente en la investigación sobre EF en Suecia. Reclaman que la EF debe alejarse de los conceptos que la relacionan únicamente con el divertimento y/o con aspectos superficiales de conocimiento de la salud y habilidades deportivas. En su lugar, señala que debe constituirse como una herramienta idónea de trabajo de emociones, valores y relaciones a través de la actividad física y el deporte. En este sentido, Pérez-Pueyo (2010) establece que en EF lo motriz tan solo es un medio para conseguir fines más amplios, es decir, el desarrollo de las capacidades que forman la personalidad del alumno (cognitivo-intelectual, relaciones interpersonales, inserción social y capacidad afectivo motivacional).

Los aprendizajes en EF se generan, sobre todo, a través de la experiencia y la aplicación práctica (Aubert, Vizcarra y Calvo, 2014; Díaz, 2006; Méndez, 2009; Orrego, 2006) y no tanto a través de la lectura, escritura y memorización. Esto lleva a asociar a los alumnos una idea de “no aprendizaje” o de “menos aprendizaje” en comparación con otras materias. Y esto mismo se traslada al cuestionamiento del aprendizaje del inglés a través de la EF.

En el centro estudiado no se realiza ninguna prueba estandarizada que muestre fielmente la relación positiva entre la EF y el aprendizaje del inglés de los alumnos. A este respecto, Melara y González (2013) se preguntan cómo evaluar la calidad de un proceso sin un modelo de referencia al que aplicar una serie de indicadores. Esto repercute en modelos interpretativos diferentes en función del contexto de cada centro educativo.

En la literatura tampoco existen evidencias significativas que demuestren que la impartición de la EF en inglés sea una materia que genere mejoras en el idioma de los alumnos. Si bien se recopilan multitud de extractos que reflejan la creencia fehaciente de autores en referencia a esta cuestión (Chiva et al., 2015).

En el ámbito universitario, se recogen algunos estudios que ratifican la relación beneficiosa. Torres (2010) afirma que la práctica deportiva es un instrumento para el aprendizaje de una lengua extranjera. Éste desarrolló una experiencia en la Universidad de Hanoi (Vietnam) en coordinación con la Universidad de Santiago de Compostela (España). En la materia de Lengua Española I de la Titulación de Filología Española, se incluyeron varias sesiones de práctica deportiva (a cargo de un profesional en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte). Al fin de la experiencia, se demostró la efectividad del proyecto ya que los alumnos mejoraron su nivel de expresión oral.

También en el ámbito de la educación obligatoria, se constatan los avances en el idioma fruto de la enseñanza integrada en otras materias diferentes a la EF. Dobston et al (2010) encontraron que los alumnos que pasaron por un programa integrado desde infantil hasta acabar la secundaria (periodo durante el cual cursaron las materias de *Sciences* y *History* en inglés), consiguieron superar con éxito los exámenes oficiales del IGCSE que acreditan un estimable nivel de inglés oral y escrito. Estos hallazgos reflejan la importancia de la continuidad y el seguimiento del PB.

En cualquier caso, la impartición de la EF en inglés otorga a la materia una responsabilidad añadida además de la educación de lo físico y a través de lo físico, ya que debe contribuir al aprendizaje del inglés de los alumnos. Es por ello que uno de los aspectos que debe modificarse es la metodología (Clancy y Hruska, 2005; Coral, 2010b; Coral y Lleixà, 2014b; Marín, 2013; Molero, 2011a; Zagalaz et al., 2012). Durante la investigación se comprueba que el docente defiende la necesidad de utilizar una metodología diferente más allá de la mera traducción de las clases de español a inglés. Este pensamiento se encuentra en la línea de lo expuesto por Echevarria, Voght y Short (2010), quienes establecen que la enseñanza de un contenido en lengua extranjera es mucho más que simplificar el discurso o hablar más despacio. Por ello, una

propuesta didáctica de EF en CLIL ha de tener una exigencia lingüística adecuada incorporando el trabajo de todas las destrezas del idioma (Coral y Lleixà, 2013; Echevarria et al., 2010).

Este aspecto lleva a plantear varias cuestiones en el ámbito competencial (Pérez-Pueyo, 2012a,b) ¿trabajar las destrezas lingüísticas conlleva directamente contribuir a las mismas y mejorarlas? ¿O simplemente se solicita que utilice aquello que ya posee y, por consiguiente, no se adquiere aprendizaje? Es decir, si se manda que el alumno escriba ¿significa que se está trabajando la competencia lingüística? A este respecto, resulta necesario que se determine el nivel de partida de los alumnos sobre el cual trabajar en EF y en las otras materias no lingüísticas (Melara y González, 2013; Probyn, 2006).

El estudio de caso realizado en la tesis doctoral muestra que el profesor cree en la necesidad de trabajar las cuatro destrezas en todas las UUD, ya que piensa que es la mejor manera de contribuir al aprendizaje del inglés a través de la EF. Sin embargo, se observa que estas perspectivas iniciales no se cumplen en la realidad práctica. En este sentido, Furlan (2005) incide que entre las “buenas intenciones” y las respuestas prácticas funcionales se producen grandes distancias. La realización de investigación acción y, por ende, la implicación del profesor en su propia práctica podría ser una buena opción de cara a la reflexión sobre los problemas que acontecen y el planteamiento de soluciones (Lozano, 2009).

Existen experiencias en las que mediante procesos de investigación acción se identifican tareas de aprendizaje integrado de EF e inglés que suscitan mayor interés en el alumnado. Coral y Lleixà (2013) se involucraron en un proceso de investigación acción cuya obtención de datos se realizó mediante el análisis del diario de clase de los alumnos. El grupo objeto de estudio era de 27 alumnos de 5º EPO. De la investigación se extrae que las tareas realizadas en grupos de estructura cooperativa⁶ que incorporan de forma intencional la oralidad (por ejemplo cuando los miembros de un grupo elijen un juego y lo explican al resto de compañeros) son de interés para el alumnado y se desarrollan satisfactoriamente.

⁶ Los grupos de estructura cooperativa difiere con el trabajo en grupo en varios aspectos: 1. La interdependencia positiva; todos los alumnos y alumnas tienen dos funciones: cumplir con su aprendizaje personal y encargarse de que todos sus compañeros y compañeras también logren ese aprendizaje. 2. Interacción promotora; todos y cada uno de los miembros del grupo deben animarse, apoyarse y ayudarse mutuamente. 3. Responsabilidad individual; cada componente del grupo se esfuerza en ayudar a los demás con su trabajo individual. 4. Habilidades interpersonales; respeto, comunicación, consideración, aceptación, etc. 5. Procesamiento grupal o autoevaluación; reflexionar y tomar decisiones respecto a lo positivo y negativo del trabajo realizado y de las conductas de todos y cada uno de los miembros del grupo (Johnson y Johnson, 1999).

Ahondando sobre la necesidad de trabajo de las destrezas del inglés en las clases de EF, cabe plantearse si es preciso el desarrollo de las cuatro (comprensión y expresión oral y escrita) en cada una de las UUD que se lleven a cabo. Coral (2008, 2010a,b, 2012a,b, 2013a,b) cree en el trabajo de las cuatro habilidades en las clases de EF para que desde la materia se contribuya a un tratamiento completo, funcional y real de la L2. En este sentido, ejemplifica diversas formas de incorporarlas aunque no matiza que ello haya que hacerlo en todas las UUD. Otros autores destacan la utilización de algunas habilidades en sus UUD CLIL de EF (Amor y Pascual, 2012; Bailey, 2006; Barrientos, 2014; González et al., 2013).

En la presente investigación, se comprueba que el tipo de contenido determina la utilización del inglés por parte del profesor. En este sentido, se observa que cuando los contenidos prácticos que se aplican son de cierto riesgo (como por ejemplo las acrobacias en 4º ESO), el medio de comunicación oral habitual es el castellano y no el inglés.

Experiencias en otras materias muestran que la inclusión de la L1 no solo no es perjudicial, sino que es beneficiosa para la mejora de la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje, interacción y acceso a la L2 (Marín, 2013). Tavares (2015) realizó un estudio de caso a un profesor de matemáticas en Hong Kong. Éste se servía de la L1 como medio hacia el uso gradual de la L2. Además utilizaba multitud de estrategias lingüísticas y paralingüísticas para facilitar el acceso a la comprensión (*noticing, syllabification, morphological cues, think-pair-share, vocabulary-building strategies, questioning techniques, immediate correction and others*). Los resultados de la investigación mostraron una mejor interacción entre los alumnos y una mayor comprensión de la L2, debido en parte a la utilización de la L1 y a la gran variedad de estrategias. Por el contrario, Juan (2008) establece que el enfoque CLIL ya se desarrolla dentro de un “contexto de semi-inmersión” puesto que la exposición a la L2 se limita al tiempo en que las materias seleccionadas se imparten en inglés. Por ello, si durante el desarrollo de la materia CLIL la inmersión de los alumnos no es completa, ni siquiera podría hablarse de “contexto de semi-inmersión”.

En esta línea, tanto el profesor como los alumnos participantes en la presente investigación manifiestan su convencimiento de que las clases deberían impartirse enteramente en inglés. El profesor asume una cierta falta de formación, reconociendo su dificultad para transmitir la totalidad de las explicaciones específicas en la lengua extranjera. Por otro lado, los alumnos (concretamente los de 4º ESO) reclaman durante el grupo de discusión que las clases deberían impartirse de forma completa en inglés, ya que detectan que a veces se utiliza el castellano e impide su aprendizaje. A este respecto, se verifica la

diferencia de opinión y percepción entre los alumnos de 1º ESO y 4º ESO. Los alumnos de 1º ESO no solo no aluden a que la L1 se haya incluido durante el desarrollo de las clases, sino que tienen la sensación de la presencia continua del inglés. Incluso demandan la posibilidad de que se introduzca más a menudo la L1 para facilitar su comprensión.

No se han encontrado datos que reflejen que los alumnos piensen que las clases CLIL deben impartirse enteramente en la L2. Sin embargo, se hallan evidencias de la percepción positiva de los alumnos por aprender bajo un enfoque CLIL. En Andalucía se realizó un estudio de carácter cuantitativo con 114 estudiantes de Secundaria que cursaban un PB en francés-español (Ramos-Calvo, 2007b). Se encontró que los estudiantes valoraban los beneficios de estudiar en una segunda lengua porque les permitía conocer, comprender y hablar con gente de otros países, así como crear mayores posibilidades de estudio y trabajo en un futuro.

Pese a la actitud crítica de los alumnos de 4º ESO bilingüe recogida y comentada anteriormente en cuanto al uso del castellano en EF, se detecta que son ellos quienes no hablan en inglés durante las clases salvo petición expresa por parte del profesor. Algunas experiencias entorno a la EF en CILL ejemplifican posibilidades para que a través de sus actividades se lleve a cabo un trabajo de expresión oral (Coral y Lleixà, 2013; Del Pozo y Méndez, 2011; Hernando et al., 2015; Hortigüela y Hernando, 2015; Nicolás, 2011). Sin embargo, ninguna de ellas menciona lo que ocurre fuera de esas actividades de evaluación; si los alumnos hablan espontáneamente en inglés o si solo lo hacen ante la presencia del profesor y en dichas tareas concretas. Esta situación sería denominada por Pérez-Pueyo (2010) como una conducta y no como una actitud, que es precisamente lo que se busca en un contexto de aprendizaje.

Estudios en materias como Ciencias Naturales han probado que la participación de los estudiantes de ESO en tareas orales en pequeños grupos promueve aprendizajes lingüísticos y que, además, los alumnos utilizan el inglés de manera espontánea más allá de la obligatoriedad de la tarea encomendada (Horrillo, 2011). Este estudio consistió en analizar dos tipos de actividades dentro de una misma tarea oral por parejas. Los dos tipos de actividades fueron denominadas: “actividad on” (actividad orientada hacia la ejecución de dicha tarea) y “actividad off” (la que supone un abandono de la misma). Se cuantificó (en segundos) el tiempo que los alumnos invertían en las actividades “on” y “off”. Se encontró que algunos alumnos continuaron utilizando la L2 después de abandonar la tarea. También, que casi todas las parejas invirtieron la mayor parte de su tiempo en conversar sobre el tema meta de Ciencias Naturales.

Se deduce que la propuesta de actividades motivantes y significativas para los alumnos hace que de ellos surja con mayor facilidad el interés por el uso espontáneo de la L2 (Coral y Lleixà, 2013; Horrillo, 2011; Juan y García, 2013).

VI.4.2.- Aprendizaje de contenidos curriculares de Educación Física

La PD es el instrumento en el que se concretan los elementos curriculares que se van a trabajar en el aula, condicionando los aprendizajes que tendrán lugar (Polo, 2011).

Se comprobó que la PD del centro objeto de estudio recogía la inclusión de un apartado denominado *“Aspectos específicos de la programación para los grupos bilingües de educación secundaria”*. En éste se aludía a las modificaciones pertinentes en cuanto a los objetivos, contenidos, CCBB, metodología y evaluación.

Esto se encuentra en coherencia con lo establecido en la legislación, ya que la Orden 6/2006 especifica en su artículo 4 que el profesorado de áreas no lingüísticas ha de elaborar la Programación acorde con el proyecto bilingüe en el que se encuentre inmerso. De este modo, la integración de la EF dentro del PB debe conllevar una adaptación didáctica que se incluya en la PD del departamento (Coral y Lleixà, 2014b; Glakas, 1993).

En relación a los objetivos, la PD analizada añadía (a la consecución de los OGA y OGE) la inclusión de dos objetivos lingüísticos:

1. Conocer y aplicar el vocabulario específico de las diferentes Unidades Didácticas trabajadas.
2. Comprender las explicaciones realizadas por el profesor y los compañeros, así como saber expresarse en inglés, tanto de forma oral como escrita, en el desarrollo de la materia.

De acuerdo con el RD 1631/2006⁷, el departamento debe formular y secuenciar los Objetivos Generales del Área para los cuatro cursos de la ESO.

⁷ En el momento actual se encuentran vigentes tanto el RD 1631/2006 para los cursos de 2º ESO y 4º ESO como el RD 1105/2014 para los cursos de 1º ESO, 3º ESO y 1º Bachillerato. Sin embargo, a lo largo de este apartado se hace alusión tan solo al RD 1631/2006 puesto que la Programación analizada en el curso 2013-2014 se regía únicamente por la normativa de la Ley Orgánica de Educación.

La PD recogía los objetivos de cada curso; sin embargo, los objetivos lingüísticos aparecían escritos de forma general y no concreta para cada uno de los cursos. Esto implica que no haya diferenciación en la consecución de objetivos lingüísticos, lo cual no parece lógico si se pretende que a lo largo de los cursos haya una mejora evolutiva y progresiva en el aprendizaje del inglés (Pavon et al., 2015; Probyn, 2006). En este sentido, tampoco se observó que hubiese ningún tipo de adecuación o reformulación de los contenidos y criterios por cursos, más allá de la inclusión “de actividades físico-deportivas bajo las características de la cultura inglesa y/o americana”. De hecho ésta era la única diferenciación reflejada con respecto a los grupos no bilingües. Es preciso tener en cuenta que aunque la EF se imparta en otro idioma siempre debe respetar los contenidos mínimos de la materia (Molero, 2011a). La Programación analizada los respetaba de acuerdo a la normativa.

La observación durante el desarrollo de las clases permitió comprobar que no existió la inclusión de contenidos propios de la cultura inglesa y/o americana. A este respecto, se encuentran propuestas que ejemplifican la integración de contenidos propios del currículo británico. Alonso, Cachón, Castro y Zagalaz (2015) describen la puesta en práctica de juegos populares y tradicionales ingleses en un colegio de Martos (Jaén) para alumnos de 5º de Primaria, afirmando la ventaja que la aplicación de este tipo de contenidos representan para el aprendizaje de la L2.

Fruto de la observación y recolección de datos, en el diario de registro se comprobó la impartición de una serie de contenidos específicos de EF (En 1º ESO: juegos motores, resistencia, esgrima, dramatización, atletismo, patines y balonmano; en 4º ESO: condición física, retos de carácter cooperativo, esgrima, acrobacias, teatro de sombras, baile, voleibol, zancos y deportes alternativos). Estos contenidos asociados a unos objetivos, determinaron el aprendizaje de los alumnos. Casi todas las UDD realizadas cumplían las expectativas de lo dispuesto en la PD, aunque en ella se reflejaba que iban a trabajarse muchos más contenidos de lo que luego ocurrió en la realidad práctica. Se demuestra una vez más que las (buenas) intenciones no siempre se corresponden con la realidad práctica (Furlan, 2005).

En cuanto a las CCBB⁸ se recogió en la PD analizada que se contribuiría a todas ellas a través de la realización de las diferentes UDD. Puede comprobarse que el propósito de contribución a las CCBB se vertebra desde la generalidad de las mismas, sin definir ni los aspectos específicos a trabajar ni los niveles

⁸ Se hace referencia a competencias básicas y no a competencias clave, ya que como se ha comentado anteriormente, el análisis de la programación se efectúa teniendo en cuenta los criterios de la normativa en el momento que fue estudiada (LOE 2/2006).

concretos en que se hará. Entonces, ¿de qué manera puede contribuirse a las mismas? Pérez-Pueyo (coord.) (2013a) recopila las propuestas hasta ahora existentes y las clasifican en inductivas y deductivas. Además reflejan su propuesta (deductiva) mediante la secuenciación de las CCBB a través de indicadores y ejemplifican una alternativa de tratamiento de las mismas desde la EF.

Por otro lado, en la PD analizada se remarcaba la necesidad de que en los grupos bilingües debía hacerse especial hincapié en la consecución de la competencia en comunicación lingüística. Con el fin de hacer efectiva la contribución a dicha competencia, se observa que hay una intención de coordinación con el profesor de inglés por parte del docente ya que lo comenta durante la entrevista inicial de la investigación. A este respecto, se observa una ligera puesta en práctica real dado que en el diario de registro se recogen momentos en los que el profesor hace alusión a lo trabajado en la materia de inglés. Por ejemplo, en el diario de acrobacias, les pide a los alumnos que redacten las frases en función de la estructura que están trabajando en la materia de inglés (comparativos, imperativos, etc). Sin embargo, lo hace sin ningún tipo de sistematización y sin la coordinación con el resto de materias no lingüísticas implicadas.

La literatura también refleja que a través de la EF en CLIL debe contribuirse especialmente a la competencia en comunicación lingüística (Coral, 2012a; Méndez, 2009). Por ello, se reclama el cambio de las estructuras organizativas de los centros escolares y el desarrollo de mentalidad cooperativa entre las materias no lingüísticas implicadas y la de lengua inglesa. En definitiva, la creación de propuestas interdisciplinares que proporcionen al alumnado un apoyo lingüístico que permita su comprensión y expresión en inglés (Julián, 2013; Pavón, 2014).

La interdisciplinariedad se produce cuando se consigue trabajar un mismo tema o contenido desde perspectivas diferentes, aportando a los alumnos significatividad, comprensión, cercanía a la realidad cotidiana y en consecuencia mayor grado de aprendizaje (Peixoto, 2014; Pérez-Pueyo, 2005, 2010). La presente investigación recoge un ejemplo de trabajo interdisciplinar que la materia de EF llevó a cabo con la materia de inglés en el contenido de esgrima en 1º ESO. Mientras que en EF se trabajaba el vocabulario específico de esgrima sobre la práctica, en la materia de inglés se reforzaba el vocabulario a nivel escrito al tiempo que los alumnos estaban aprendiendo las estructuras de oraciones específicas correspondientes. También se observa un trabajo coordinado del docente responsable de EF con la maestra de inglés de infantil

del centro colindante en la UD de sombras⁹. El primero informó a la maestra sobre las palabras clave (*witch, castle, swing, Pinoccio...*) que saldrían en inglés en la obra de sombras que representarían los alumnos de 4º ESO. Antes de la presentación de la misma, la maestra trabajó con los niños dichas palabras clave.

En esta línea, existen experiencias en el ámbito de la formación inicial del profesorado. En la Universidad de Córdoba, se desarrolló un trabajo interdisciplinar entre la asignatura de Didáctica de la Expresión Corporal y la de Lengua extranjera inglés. Se detectaron problemas de comunicación en la práctica que no se correspondían con el nivel de conocimiento que poseían los alumnos. Se encontró que el miedo al ridículo y la baja autoestima eran algunas de las causas más importantes que provocaban las dificultades en la comunicación. Tras este análisis, se desarrolló un plan de acción durante un semestre. Los datos de la experiencia revelaron que a través de la utilización de los recursos expresivos del cuerpo se facilitaba la comprensión del idioma. Y lo más importante, se generó confianza, autonomía y autoestima que mejoraron y favorecieron la comunicación (Montávez, Mariscal y López, 2001).

En el ámbito de la educación secundaria, se recogen algunos ejemplos de trabajo interdisciplinar en el que la materia de EF está implicada con otras materias diferentes al inglés. Éste es el caso del trabajo conjunto que ejemplifican Robles y Martínez (2013) con la materia de Cultura Clásica en el abordaje de los Juegos Olímpicos antiguos y modernos.

En la investigación también se registra el trabajo interdisciplinar que el departamento de EF lleva a cabo con el de Tecnología para el desarrollo de una UD de zancos. En Tecnología, los alumnos de 4º ESO (del grupo no bilingüe) fabrican sus propios zancos, mientras que en EF esos alumnos y los del grupo bilingüe aprenden a caminar en ellos. Cuando durante el grupo de discusión se preguntó al alumnado sobre aquello que le suscitó mayor motivación en su aprendizaje, ambos grupos coinciden en remarcar este tipo de contenidos. Esto se encuentra acorde con lo establecido por Pérez-Fernández (2009) quien defiende que el trabajo interdisciplinar genera mayor motivación e implicación en el alumnado.

Por otro lado, se analizó si el inglés podía condicionar el aprendizaje curricular de la materia de EF de los alumnos. Se observó que el propio profesor efectuó en varias ocasiones UDD diferentes en los grupos (bilingüe y no bilingüe) de 4º ESO. Por ejemplo, mientras que con el grupo bilingüe hizo un vídeo tutorial

⁹ Los alumnos de 4º ESO representaron una obra de teatro de sombras en inglés a los niños de infantil del colegio colindante.

de estiramientos, con el grupo no bilingüe profundizó sobre aspectos de condición física. Su explicación fue que con la UD de estiramientos podría incidir mucho más en aspectos del idioma. Comparando las dos UDD, la argumentación se ajustaba a los objetivos de cada unidad, ya que la de estiramientos consistía en la elaboración de un vídeo explicativo y la de condición física se centraba en los aspectos motrices de trabajo de abdominales, carrera continua y flexibilidad.

Algunos autores critican la posibilidad de cambiar los contenidos entre grupos bilingües y no bilingües (Maldonado, 2012; Molero, 2011a,b). Máxime cuando la expresión oral constituye un contenido común a trabajar en todas las materias (RD 1631/2006; RD 1105/2014). Bajo esta perspectiva, el desarrollo de UDD que desarrollen este ámbito es y debe ser viable de igual manera en una EF no bilingüe (Goicoechea, 2014).

Por otro lado, se analizó el nivel de aprendizaje alcanzado entre los grupos bilingües y no bilingües y si la inclusión del idioma influyó en la adquisición de aprendizaje de la materia.

Existe una creciente preocupación por realizar una medición justa, objetiva y adecuada del aprendizaje de los estudiantes. A este respecto, la calificación resulta ser un aspecto polémico a la hora de valorar el aprendizaje de los alumnos (Hernández-Nodarse, 2005). Si se asume que el grado de aprendizaje en la materia se relaciona con el rendimiento académico alcanzado, es decir, la nota final obtenida en EF (Farias, Díaz y Miranda, 2012), los resultados de la investigación indicaron que en los grupos bilingües hubo mejores resultados que en los no bilingües. Esto ocurrió pese a registrar que, en ocasiones, el docente proponía menos actividades a los grupos bilingües porque los alumnos tardaban más en comprender y desarrollar la actividad en inglés. Se constató entonces que el idioma produjo en algún momento un desarrollo más lento de la dinámica de la clase y el trabajo de menos contenidos. Coral y Lleixà (2013) argumentan que una tarea motriz equilibrada en EF bilingüe debe incluir exigencias lingüísticas que garanticen el dinamismo en su desarrollo y que no produzcan ralentización. Estos autores demuestran que cuando la exigencia lingüística impide la comprensión del alumno, provoca que la actividad se ralentice y que como consecuencia el alumno pierda la motivación. Por ello, es necesario proponer tareas motrices que supongan un requerimiento lingüístico de acuerdo al nivel de los alumnos en función de los niveles marcados para cada curso específico (Coral y Lleixà, 2013).

Aunque en la presente investigación se encuentra un mayor rendimiento académico en los grupos bilingües, estudios en otras materias han ratificado el

menor aprendizaje de contenidos, señalando al idioma como el causante de ese menor rendimiento académico (Anghel et al., 2013).

VI.4.3.- Implicación del alumno en el proceso educativo

Fruto de la entrevista inicial realizada, se comprueba que el profesor muestra una concepción de partida en cuanto a las características de los grupos bilingües y no bilingües. Considera que los grupos bilingües son más homogéneos y que, en general, demuestran ser más responsables y estar más implicados y motivados en las clases.

En este sentido, durante la realización de algunas sesiones, se observó que un mismo contenido generaba resultados diferentes, puesto que la cohesión de grupo e implicación de los alumnos era dispar entre el grupo bilingüe y no bilingüe (normalmente había un mayor entendimiento y motivación por parte de los alumnos del grupo bilingüe). También que ante el ofrecimiento de participación voluntaria en un montaje (espectáculo de EF para la despedida de los alumnos de 2º Bachillerato del centro), la totalidad de alumnos de 4º ESO del grupo bilingüe accedió a participar, mientras que tan solo un alumno del grupo no bilingüe tomó parte en el acto. Pese al ofrecimiento e incentivos por parte del profesor, el resto de compañeros decidió voluntariamente no participar.

En la mayoría de casos esta responsabilidad e implicación de la que parten los estudiantes de los grupos bilingües está íntimamente relacionada con el mejor expediente académico que también tienen. Este hecho lleva en muchas ocasiones a una segregación marcada de los estudiantes que constituye un “lastre” en el proceso educativo, ya que se establece una separación clara entre “buenos estudiantes” y “no tan buenos estudiantes” (Anghel et al., 2013).

En este punto, quizás sea necesario abrir una línea de reflexión ¿ha generado la organización de los grupos bilingües una guetificación de las aulas del centro? Si bien es cierto que la elección del alumnado y su asignación a una SB en un centro no depende directamente de su expediente, sí es constatable que el alumnado que accede a estas secciones es el que mejores resultados posee; y relacionado con esto su comportamiento, responsabilidad, implicación, etc. En este sentido, parece producirse un agrupamiento homogéneo o *streaming*, que “consiste en dividir al alumnado por niveles de rendimiento dentro de un mismo centro escolar” (Grañeras, Díaz-Canejas y Gil, 2011, p.29).

En la presente investigación se observan tales diferencias, sobre todo, en el curso de 4º ESO. Los alumnos de 1º ESO bilingüe tienen mejores resultados

académicos que los del grupo no bilingüe, sin embargo no se aprecian tantas diferencias en términos de motivación e implicación en las clases.

Parece que no existe un acuerdo tan generalizado a este respecto, ya que algunos estudios han encontrado precisamente lo contrario; que la motivación e implicación de los alumnos inmersos en una enseñanza CLIL es menor que la de los alumnos vinculados a una enseñanza ordinaria (Fernández-Fontecha y Canga, 2014). Asimismo, este estudio llevado a cabo con alumnos de Primaria (concretamente 4º curso) de dos colegios de La Rioja, aleatoriamente seleccionados para la investigación, analizó las diferencias concretas en cuanto al género. Encontraron que los alumnos CLIL están ligeramente más motivados que las alumnas CLIL. Esto difiere de lo observado en la presente investigación en cuanto al empleo del idioma. Los datos recolectados en los diarios de registro muestran que normalmente el género femenino tiene una mayor iniciativa a la hora de utilizar el inglés como medio de comunicación, ya que aunque el profesor no esté delante se esfuerzan en hablar en inglés. Sin embargo, se registran varias ocasiones en las que coincide que los chicos no hablan entre ellos en inglés a menos que el profesor esté presente.

En la línea del estudio anteriormente mencionado, algunas experiencias demuestran que los grupos bilingües y no bilingües no son tan diferentes entre sí y que la segregación no siempre se presenta tan marcada (Maldonado, 2012). Así, se efectuó un estudio que pretendía averiguar cuáles eran las posibles diferencias entre un grupo bilingüe y no bilingüe de 1º ESO de un centro de Málaga (Maldonado, 2012). Se observó que los resultados académicos obtenidos en la materia de Ciencias Naturales eran bastante desiguales entre los grupos (mucho mejores en el grupo bilingüe que en el no bilingüe) pese a que la materia fue impartida por la misma profesora y en ambos grupos se trabajaron los mismos contenidos. Aunque la diferencia en el rendimiento académico parecía evidente, quiso analizarse si también había diferencias en términos de motivación, implicación y habilidades sociales. Para la valoración de estos aspectos se utilizó una rúbrica y se diseñaron algunas actividades interdisciplinares planteadas desde el enfoque de la interculturalidad y la integración social, incorporando el uso de las TIC. Éstas se desarrollaron en la hora de Tutoría. Se concluyó que los alumnos de ambos grupos no presentaron diferencias significativas en ámbitos como la motivación o las habilidades sociales.

En la presente tesis doctoral se comprobó que existían diferencias de implicación y motivación notables entre los grupos de 4º ESO y no tantas entre los grupos de 1º ESO. Se observó que los alumnos de 1º ESO de ambos grupos (bilingüe y no bilingüe) se mostraron muy motivados por el movimiento y los aspectos lúdicos. Aunque en ocasiones se encontró reticencia por el cambio

hacia una metodología más participativa y menos competitiva de acuerdo con el ámbito motriz a la que supuestamente estaban acostumbrados con anterioridad. Por ejemplo, en los juegos motores del inicio de curso, donde el docente quería hacerles reflexionar sobre la necesidad de modificar los juegos para hacerlos más participativos para todos (Pérez-Pueyo, coord., 2013b). Se observaba que coincidentemente los más hábiles motrices (independientemente de la modalidad bilingüe o no bilingüe) defendían que los juegos competitivos en los que había eliminación eran mucho mejores, más divertidos y motivantes. Sin embargo, otros compañeros de la misma clase defendían que convertir los juegos en más participativos y no eliminatorios era más divertido y justo para todos, y no solo para unos pocos.

Algunos estudios han analizado las preferencias participativas en EF. A este respecto, se efectuó uno en el que participaron 6263 escolares españoles de ESO. Los resultados mostraron que, en general, la dimensión cooperativa fue la predominantemente preferente entre los estudiantes participantes. Sin embargo, se detectaron diferencias significativas de género, ya que las chicas otorgaron las puntuaciones más elevadas a las dimensiones cooperativas y afiliativas, mientras que los chicos eligieron las dimensiones competitivas e individualistas (Ruiz, Graupera, Rico y Mata, 2004). Aunque la competición constituye un recurso motivador y un medio de enseñanza y aprendizaje (Reverter, Mayolas y Adell, 2009), se ha demostrado que los enfoques participativos generan mayor cantidad de experiencias positivas en los alumnos y que éstas están relacionadas con la adherencia posterior a la práctica de actividad físico-deportiva (Figueras, Calvo y Capllonch, 2014; Gutiérrez, 2014; Moreno, Joseph y Huéscar, 2013). En un estudio se examinó la vivencia emocional de adolescentes en diferentes clases de juegos deportivos, con presencia y ausencia de competición. Participaron 220 estudiantes de ESO y bachillerato de 5 centros educativos de Cataluña y Valencia. Se realizaron 4 sesiones basadas en diferentes familias de juegos deportivos. A través de la escala validada *Games and emotions Scale* (GES), los alumnos identificaron la vivencia emocional originada en cada juego. Algunos de los resultados obtenidos indicaron el papel destacado de los juegos sociomotores para promover emociones positivas intensas. También se encontró que la introducción de la competición incrementa la intensidad de las emociones positivas en los juegos psicomotores, pero también las negativas en los juegos sociomotores (Durán, Lavega, Planas, Muñoz y Pubill, 2014).

Si bien los alumnos de 1º ESO de la presente investigación mostraron actitudes de motivación hacia el movimiento, se detectaron diferencias con respecto a los alumnos de 4º ESO. Por ejemplo, en el contenido de resistencia, y ante el ofrecimiento de la posibilidad de repetir el test de Cooper, tan solo cuatro

de los 14 alumnos del grupo bilingüe de 4º ESO accedieron a ello. Esto podría relacionarse con el mayor nivel de sedentarismo, inactividad o menor motivación hacia la práctica de actividad física que presentan los alumnos adolescentes de 4º ESO con respecto a los de 1º ESO (Morin, Turcotte y Perreault, 2013).

No obstante, todos los alumnos de este grupo bilingüe de 4º, menos uno, demostraron que eran capaces de correr durante 12' sin pararse. No así ocurrió con los alumnos del grupo no bilingüe (de los 16 alumnos, se pararon 9). Esto puede explicarse por la falta de actividad que se ha comentado anteriormente y/o por la no asimilación de aprendizajes. Para aguantar una actividad aeróbica durante un determinado tiempo, resulta preciso dosificar el esfuerzo. Este aprendizaje debería haberse adquirido por lo menos desde 2º ESO, curso en el cual la normativa marca su trabajo específico (Decreto 52/2007). Se observó que mientras que la mayoría de los alumnos de 4º ESO del grupo bilingüe demostró tener adquiridos ciertos aprendizajes en relación a cómo correr adecuadamente, más de la mitad de los alumnos del grupo no bilingüe demostró no tener interiorizados tales aprendizajes.

En cualquier caso, se han publicado experiencias que indican que tanto en la etapa Primaria como en cualquier curso de la etapa Secundaria son buenos momentos para enseñar a los alumnos a correr a ritmo y ser capaces de mantener un esfuerzo continuado (Barba, coord., 2007; Fernández-Balboa, 2007; García y Cubo, 2004).

Otro de los aspectos que puede influir en la implicación del alumnado es el tipo de contenidos. Durante la presente investigación se recogieron algunos hallazgos reseñables. Entre ellos, se observó que el alumnado mostró una gran motivación e implicación en contenidos como la dramatización (1º ESO bilingüe y no bilingüe) y el baile (4º ESO, grupo no bilingüe) pese a las reticencias previas y a la no creencia inicial de que fuesen contenidos pertenecientes a la materia de EF. Algunos estudios han analizado el interés del alumnado de ESO hacia la EF, encontrando que aunque estos muestran gran interés por la materia y destacan los objetivos relacionados con la salud, la educación y la competición, la condición física y los juegos y deportes, rechazan los contenidos correspondientes a expresión corporal (Moreno y Hellín, 2007). En la presente tesis doctoral sucedió esto en un inicio (rechazo), pero lo contrario (plena satisfacción) al fin de la propuesta. Los alumnos demostraron el resultado de su trabajo a través de un montaje final, previo proceso de preparación guiada en el que se les otorgó responsabilidad, autonomía y autogestión, algo que conlleva más motivación e implicación (Lorente y Joven, 2009; Nurmi y Kokkonen, 2015; Pérez-Pueyo, 2010; Troncoso y Ríos, 2003).

Además de la presentación del resultado del trabajo entre iguales, existen otras experiencias que involucran a alumnos de diferentes etapas educativas. Por ejemplo, en la presente investigación cuando los alumnos de 4º ESO son organizadores y árbitros del campeonato de esgrima para los alumnos de 1º ESO. En esta línea, Nurmi y Kokkonen (2015) recogen una experiencia en la que diez chicas estudiantes enseñan a alumnos de distintos cursos a bailar Hip-Hop en EF. Los datos del estudio se recogen a través de cuestionarios que son cumplimentados por los estudiantes responsables de impartir las clases y a través de entrevistas personalizadas. Los resultados mostraron que aunque se sintieron incómodas cuando cometían fallos o cuando la clase estaba dirigida a estudiantes de su misma edad o mayores, la experiencia les habían enseñado mucho y había sido muy positiva por la libertad que habían tenido a la hora de preparar y dirigir las clases. Éste es un ejemplo más que demuestra que la implicación de los alumnos va más allá de la puesta en práctica de contenidos concretos. La metodología y la evaluación son desencadenantes importantes de la implicación, responsabilidad y autonomía en los alumnos (Lorente y Joven, 2009; Pérez-Pueyo, 2010).

En el estudio de caso de esta tesis doctoral se observaron varios aspectos destacables en este sentido. Uno de ellos es que el docente daba a conocer a los alumnos los criterios con los que iban a ser calificados a través de rúbricas o escalas de valoración. Esto permitía que, durante el proceso autónomo de trabajo, los alumnos fuesen conocedores de lo que tenían que cumplir para conseguir una calificación determinada. En este sentido, se refleja una estrecha relación entre lo que sucede en el aula y lo que comenta el alumnado en los grupos de discusión desarrollados al finalizar la investigación, ya que este aspecto lo mencionan y valoran positivamente.

Esto se encuentra en coherencia con lo establecido por Redelius, Quennerstedt y Öhman (2015), quienes muestran que si el profesor articula y determina las metas de aprendizaje, los alumnos son más conscientes y capaces de entender lo que se les pide y hasta donde tienen que llegar. Por el contrario, si el profesor no comunica explícitamente los objetivos de aprendizaje, los alumnos se encuentran perdidos y no comprenden exactamente lo que se supone que deben conseguir y demostrar.

El sistema de evaluación empleado en la materia de EF es uno de los principales aspectos que configura su identidad (Yildiz, 2014). Por ello, es fundamental que sea riguroso y clarificado de antemano y que los alumnos lo comprendan y se acostumbren a su sistemática (Gillies y Dupuis, 2013). Se añade a esto la necesidad de establecer un proceso de seguimiento y de evaluación formativa en aras de implicar al alumnado y favorecer su aprendizaje (Hamodi, 2014;

López-Pastor et al., 2013). La investigación muestra algunos momentos en los que se efectuó evaluación formativa; por ejemplo, en 1º ESO durante la elaboración de la película o en 4º ESO en la creación de la lucha escénica de esgrima. Este aspecto fue reconocido por los alumnos, quienes durante el grupo de discusión afirmaron que ello les ayudó en la mejora del resultado final.

Por otro lado, el seguimiento realizado en el curso escolar permitió observar la implicación del alumnado en su propio proceso de evaluación mediante sistemas de autoevaluación y coevaluación. El grupo de discusión con los alumnos demostró que los alumnos percibían su utilidad, ya que manifestaron que les permitía reflexionar sobre su propio trabajo y el de los compañeros.

La utilización de modelos tradicionales de evaluación en EF sigue imperante en la actualidad (López-Pastor, 2006). Sin embargo, existen multitud de propuestas en EF en relación a la autoevaluación y coevaluación (procesos constituyentes dentro de un modelo alternativo de evaluación). Estos demuestran que el rol activo de los alumnos en su proceso de aprendizaje favorece su implicación, autonomía, responsabilidad y en definitiva su propio aprendizaje (López-Pastor et al., 2013; Pérez-Pueyo, 2010; Troncoso y Ríos, 2003).

Durante el grupo de discusión se encontró una afirmación relevante transmitida por algunos de los alumnos. Ésta fue la apreciación positiva hacia la realización de autoevaluación y coevaluación, siempre y cuando esa valoración no afectara en su calificación. Por tanto, las experiencias innovadoras han de introducirse paulatinamente de acuerdo con las características del contexto y las experiencias previas (Trueba, 2010).

Asimismo, existen propuestas que ejemplifican la manera de pasar de la evaluación a la calificación dentro de procesos educativos participativos y democráticos, mediante el reparto de notas entre miembros de un mismo grupo (Pérez-Pueyo, Hortigüela y Hernando, 2013). Se demuestra que el alumnado que participa en el reparto de notas percibe el proceso de aprendizaje más guiado y coherente, asumiendo también que requiere de una responsabilidad mayor (Hortigüela et al., 2015). Del mismo modo, se comprueba que el alumnado que más veces ha trabajado en grupo percibe el reparto de notas como una estrategia que facilita un aprendizaje más auténtico y justo (Hortigüela et al., 2015).

VI.4.4.- Dificultad de la materia de Educación Física

La inclusión del inglés en una materia no lingüística, como es el caso de la EF, puede llevar consigo algunos inconvenientes que pueden dificultar su buen

desarrollo. Entre ellos se ha encontrado que el idioma a veces hace que las clases se desarrollen más lentamente (Coral y Lleixà, 2013), incluso que se tengan que enseñar menos contenidos (Anghel et al., 2013) o que se produzca una transferencia negativa en el desarrollo de la lengua materna (Hewitt y Linares, 1999; Zagalaz et al., 2012).

Los datos de la presente investigación reflejan la percepción de dificultad del profesor por el cambio metodológico que supone impartir la materia en inglés y la poca formación recibida al respecto. En un estudio sobre las percepciones de profesores, estudiantes y padres acerca de la inclusión del bilingüismo en centros de Primaria de Cataluña, se encontró que la poca formación, el poco apoyo institucional y la falta de recursos constituían indicativos de dificultad por parte de los profesores a la hora de impartir una materia en otro idioma (Pladevall-Ballester, 2015). Sin embargo, Palacios y López-Pastor (2013) defienden que el profesorado no ha de esperar a las facilidades administrativas para saber que su formación permanente debe constituir un derecho y un deber. Máxime cuando, actualmente, existen numerosas publicaciones, propuestas y material práctico accesible y gratuito para el docente (Amor et al., 2012; Bailey, 2006; Cooper et al., 2001; Coral, 2008, 2010a,b, 2012a,b, 2013a,b; Coral y Lleixà, 2013, 2014a,b; Coulter et al., 2013; Figueras et al., 2011; Magdaleno, 2011; McMullen, 2014; Nyberg y Larsson, 2014; Ramos-Calvo, 2007a,b,c).

En lo que respecta a la dificultad percibida por los alumnos hacia la EF en inglés, la presente tesis doctoral esclarece la diferencia entre grupos (4º ESO y 1º ESO). Los alumnos de 1º ESO muestran acuerdo al afirmar que el idioma hace más difícil la materia. Por el contrario, para los de 4º ESO, el idioma no resulta inconveniente. Esto es lo que afirman durante el grupo de discusión cuando se les plantea si el desarrollo y superación de la materia se hace más complicada por el hecho de que se imparta en inglés. Y efectivamente, durante la observación del desarrollo de las clases (del grupo bilingüe de 4º ESO), no se aprecia que el idioma resulte un problema que dificulte el proceso de aprendizaje de los alumnos. Esto puede vincularse al mayor nivel de inglés que han alcanzado los alumnos de 4º ESO, ya que tienen más recursos para afrontar diversas tareas que exijan el conocimiento del idioma. Si bien, en 1º ESO se observan multitud de situaciones en las que el inglés resulta dificultoso para el desarrollo de la materia.

Lo (2015) defiende que no todos los alumnos tienen el mismo nivel de L2, y que por lo tanto la integración de la misma debe adecuarse a las necesidades de los alumnos y al contexto en el que se desarrolle la materia. Este autor matiza que los profesores han de ser sensibles al nivel lingüístico de los estu-

diantes con el fin de hacerles accesible la comprensión del contenido. De este modo, cuando los profesores detectaran un nivel bajo de L2 en sus alumnos, sería preciso que utilizaran en una proporción significativa la L1 para explicar los contenidos e interactuar con los estudiantes. Sin embargo, con estudiantes con nivel alto de L2 (probablemente alumnos de mayor edad y con más experiencia dentro de un PB) la introducción de la L1 podría ser mínima. Esto repercutiría favorablemente en la profundización del idioma.

El argumento de Lo (2015) dista bastante de lo acontecido en la presente tesis doctoral. Se observa que el nivel de inglés de los alumnos de 1º ESO es bastante inferior con respecto a los alumnos de 4º ESO. Sin embargo, no se detectan diferencias en cuanto a la introducción de más L1 en 1º ESO que en 4º ESO.

En lo que respecta a la percepción de dificultad de la materia, los alumnos de 1º ESO del grupo no bilingüe indican que el desarrollo y superación de la misma resulta ser más asequible en comparación con otras materias.

La percepción de dificultad de los alumnos obtenida en esta investigación no coincide con lo encontrado por Moreno y Hellín (2002), quienes concluyen que los alumnos más pequeños (11-12 años) consideran que aprobar en EF es más fácil que otras asignaturas. Además, hacen una mejor valoración de la asignatura, considerándola más útil para su futuro y existe una mayor empatía hacia el profesor.

De cualquier modo, la percepción de dificultad parece no relacionarse con los resultados académicos obtenidos pues, como se ha comentado con anterioridad las modalidades bilingües de ambos grupos (1º ESO y 4º ESO), consiguen mejores resultados en comparación con las modalidades no bilingües de los cursos de referencia.

Por otro lado, tanto los alumnos de 1º ESO como los de 4º ESO inciden en que la mayor dificultad de estar en el PB se relaciona con el mayor requerimiento de responsabilidad y la mayor carga de trabajo asociada. En el estudio de caso se ratifica el aumento de responsabilidad que se requiere a los grupos bilingües. Por ejemplo, mientras que al grupo bilingüe de 1º ESO se le exige por escrito el guión de la película en la UD de dramatización, a los alumnos del mismo curso del grupo no bilingüe no se les pide el documento escrito.

Otras experiencias han constatado el incremento de esfuerzo y dificultad que supone cursar materias en otro idioma; sin embargo, se afirma que pese a esto la actitud y motivación de los alumnos no decrece (Gerena y Ramírez, 2014; Toledo, Rubio y Hermosín, 2012).

Pero el idioma no es el único condicionante que puede hacer que el desarrollo y/o superación de la materia se perciba más difícil. En la investigación se analizó si el tipo de contenidos influía en la apreciación de dificultad de los alumnos. Entre los resultados encontrados se obtuvieron algunos hallazgos llamativos. Por ejemplo, en el grupo de 4º ESO en ambas modalidades (bilingüe y no bilingüe), se observó claramente la diferencia de resultados motrices conseguidos en el contenido de voleibol en comparación con deportes alternativos como el *balonkorf* o el *tchoukball*. Mientras que en la realización de los deportes alternativos se consiguió un nivel técnico-táctico aceptable, en voleibol, las diferencias técnicas eran tan notables que el juego se desarrollaba de una forma mucho menos fluida. Esto puede estar relacionado con la diferencia de experiencias motrices que acumulan unos y otros alumnos, así como con su nivel de partida. Algunos estudios han analizado la competencia motriz de los adolescentes y cómo ello afecta en las clases de EF. Se recoge que no todos se encuentran acordes al rendimiento motor que se espera a esta determinada edad (debido sobre todo a su disparidad en cuanto a características genéticas así como a la diferencia en la vivencia de experiencias motrices) y que estas dificultades a nivel motriz, unido a la vivencia de experiencias negativas en clases de EF, pueden desencadenar la no práctica deportiva posterior fuera del horario escolar (Gómez, Ruiz y Mata, 2006). En este sentido, Cardinal, Yan y Cardinal (2013) llevaron a cabo un estudio de carácter cuantitativo en el que distribuyeron encuestas a 293 estudiantes que habían finalizado su etapa escolar obligatoria. Comprobaron que aquellos que actualmente no se encontraban realizando práctica deportiva eran personas que durante los años anteriores no habían tenido experiencias positivas en las clases de EF.

Pero quizás, la diferente competencia motriz, que hace que los alumnos perciban más difícil el voleibol que los deportes alternativos, se hace más evidente por los requerimientos del propio deporte. De este modo, la naturaleza de un deporte convencional, en este caso el voleibol, es más compleja a nivel técnico-táctico y requiere de una competencia motriz que quizá no es posible alcanzar en las clases de EF. Por el contrario, la naturaleza de un deporte alternativo como es el *balonkorf* requiere de mucha menos complejidad técnico-táctica. Esto genera el mayor nivel de participación por parte de todos los alumnos sin que influyan tanto sus condiciones motrices.

En la línea de los deportes alternativos, se presentan numerosas propuestas que destacan los beneficios de su aplicación en términos tales como la participación, la cooperación, el trabajo en equipo, el desarrollo de valores, la integración, la igualdad y la menor percepción de dificultad, al tiempo que se trabajan las capacidades físicas básicas, la coordinación, el equilibrio y la inteligencia táctica (Lara, Miranda, Ferrer, Martínez, Ruiz-Risueño, 2008).

Peire y Estrada (2015) critican que si bien las actividades físico-deportivas han evolucionado en sus diferentes ámbitos (modalidades de actividades para la mejora de la condición física en gimnasios y centros especializados, nuevos deportes en el medio natural, aparición de avanzadas tecnologías aplicadas a la mejora de la técnica individual y de equipo en las diferentes especialidades deportivas, sofisticadas teorías y metodologías sobre estrategias y técnicas para la mejora del rendimiento de los equipos, comercialización de materiales y equipamientos de diseño, vestimenta deportiva, etc) en el campo de la docencia de la EF escolar se siguen empleando métodos y se realizan actividades que han variado muy poco en los últimos 30 años. Esto precisamente es percibido por los propios alumnos, quienes pese a indicar su motivación hacia la materia, señalan su satisfacción cuando aprenden actividades físico-deportivas novedosas que se alejan de lo más convencional (Moreno y Hellín, 2007).

Finalmente, se analizó si el periodo de curso escolar constituía un condicionante relacionado con la percepción de dificultad de la materia.

Los resultados del grupo de discusión realizado a los alumnos de 1º ESO de ambas modalidades (bilingüe y no bilingüe) indicaron que estos percibieron una mayor dificultad al inicio de curso que al finalizar el mismo. Quizás, el cambio metodológico y los requisitos de responsabilidad exigidos a los que no estaban acostumbrados con anterioridad, les llevó a tener esa idea inicial. Esto puede relacionarse con la diferente forma en que la materia de EF es impartida y concebida en la etapa de Primaria (teniendo en cuenta que los alumnos de 1º ESO cursaron 6º de Primaria el año anterior) en comparación con la etapa de Secundaria. En este sentido, Fernández-Vázquez (2007) realiza un estudio en el que analiza los pensamientos de los profesores de EF en las etapas de Primaria y Secundaria. Encuentra que mientras en Primaria la EF se concibe desde una perspectiva lúdica, en Secundaria la exigencia a nivel motor e intelectual se incrementa notablemente.

De igual manera que los alumnos de 1º ESO manifestaron que al inicio de curso habían percibido la materia más difícil, también los alumnos de 4º ESO (especialmente del grupo no bilingüe) expresaron durante el grupo de discusión que al principio les había supuesto mayores dificultades que durante el transcurso de la asignatura y al final. Probablemente, estos alumnos también sufrieron un proceso de adaptación metodológica. De hecho, se observó que los alumnos (4º ESO grupo no bilingüe) en el primer trimestre no fueron capaces de superar algunos de los retos cooperativos propuestos por el docente. Sin embargo, en el tercer trimestre superaron retos de incluso mayor dificultad organizativa y motriz.

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES

El análisis y discusión de los resultados presentados permiten enunciar las conclusiones a las que se han llegado en esta tesis doctoral. Se establece una conclusión por cada objetivo planteado (apartado III.2) tomando en consideración la aceptación o rechazo de las hipótesis que derivan de cada uno de ellos¹⁰.

El *Objetivo 1* “Analizar si el grado de coordinación entre los miembros del programa bilingüe repercute en un mejor funcionamiento del mismo y en propuestas prácticas de desarrollo” estaba compuesto por dos hipótesis:

Hipótesis 1. Los centros en los que el equipo bilingüe realiza más reuniones implican más a los alumnos y a sus familias en el conocimiento y seguimiento del funcionamiento del programa.

Esta hipótesis se acepta parcialmente, puesto que existe una relación significativa entre el número de reuniones y la implicación de los alumnos, pero no se observa una vinculación directa entre la asiduidad de reuniones y el modo en el que se involucra a las familias en el programa bilingüe.

Hipótesis 2. La mayor frecuencia de realización de reuniones entre los miembros del equipo bilingüe, influye favorablemente en la organización de actividades de carácter interdisciplinar.

Se acepta esta hipótesis, puesto que la mayor continuidad de reuniones entre los miembros implicados en el programa se relaciona directamente con la realización de actividades entre docentes de diferentes materias.

Estos hallazgos permiten enunciar la conclusión 1:

1.

El grado de coordinación entre los docentes que forman parte del equipo bilingüe no repercute en la mayor implicación de las familias, aunque sí en la mayor implicación de los alumnos para que conozcan, opinen y contribuyan

¹⁰ Al igual que se ha hecho en el Capítulo III: Objetivos, en éste se omite la inclusión de abreviaturas con el fin de clarificar el mensaje para el lector.

en la mejora y evolución del programa bilingüe. Asimismo, el mayor nivel de coordinación también favorece la propuesta de buenas prácticas de desarrollo en el centro, como la organización de actividades de carácter interdisciplinar entre los departamentos implicados en la sección bilingüe.

El *Objetivo 2* “Conocer e identificar el perfil metodológico del profesorado que imparte Educación Física en inglés en función de la importancia que atribuye a su formación lingüística”, estaba compuesto por tres hipótesis:

Hipótesis 3. Los docentes de Educación Física en inglés que perciben importante realizar estancias en el extranjero, también valoran como relevante la asistencia a actividades de formación permanente en cuanto a metodología CLIL.

Se acepta la hipótesis, ya que existe significatividad entre las respuestas de aquellos docentes que asocian la relevancia de hacer estancias en países de habla inglesa con el desarrollo continuo de actividades relacionadas con la metodología bilingüe.

Hipótesis 4. La obtención de la acreditación lingüística influye en la percepción del docente sobre la importancia de consultar bibliografía sobre metodología CLIL.

Se acepta la hipótesis, puesto que todos los docentes que estaban acreditados por la Junta de Castilla y León valoraban positivamente la lectura y consulta de material actual relacionado con la metodología bilingüe.

Hipótesis 5. Los profesores de Educación Física que acumulan mayor tiempo de formación a nivel lingüístico emplean más las cuatro destrezas comunicativas del inglés durante sus clases.

Se rechaza la hipótesis, ya que se obtuvo que el acreditar más o menos formación respecto al idioma no repercutía en el uso de todas las destrezas en la materia.

Los resultados obtenidos permiten enunciar la conclusión 2:

2.

La formación lingüística a través de estancias en el extranjero y obtención de la acreditación lingüística, se vincula con un perfil metodológico del profesorado basado en la realización de cursos CLIL y búsqueda de bibliografía de esta metodología con el fin de actualizarse y seguir formándose. Así, los docentes

que otorgan mucha importancia a la formación en el idioma también lo hacen con respecto a la formación en metodología. Sin embargo, el mayor tiempo de formación en el idioma, no condiciona que el docente utilice con asiduidad todas las destrezas comunicativas del inglés (comprensión y expresión oral y escrita) durante las clases de EF.

A partir del *Objetivo 3 “Analizar la perspectiva que tiene el docente de Educación Física en inglés sobre la utilización de aspectos metodológicos CLIL en función de su experiencia profesional en la enseñanza bilingüe”* se plantearon dos hipótesis:

Hipótesis 6. Los docentes de Educación Física en inglés con más años de experiencia en el ámbito bilingüe utilizan mayor número de estrategias lingüísticas y paralingüísticas para transmitir la información.

Se acepta la hipótesis, ya que los docentes que acumulan mayor experiencia emplean más variedad de estrategias en la Educación Física bilingüe.

Hipótesis 7. Los docentes de Educación Física en inglés que tienen más años de experiencia en una sección bilingüe utilizan con mayor frecuencia las TIC como recurso didáctico para el aprendizaje de contenidos y mejora del idioma.

Se rechaza la hipótesis, ya que no se encuentra relación estadística influyente entre la experiencia y el uso de las nuevas tecnologías en clases de EF.

Los datos encontrados permiten enunciar la conclusión 3:

3.

Los docentes con más años de experiencia en Educación Física bilingüe emplean mayor repertorio de estrategias lingüísticas y paralingüísticas como recurso metodológico. Sin embargo, la experiencia no influye en el nivel de uso de las TIC como recurso en la enseñanza integrada de Educación Física e inglés.

A partir del *Objetivo 4* “Analizar la enseñanza de idioma y de contenidos propios de la materia de Educación Física en función de la cantidad de inglés utilizado en el aula” se lanzaron dos hipótesis:

Hipótesis 8. A mayor utilización de inglés en el aula, menor aprendizaje de contenidos de la materia de Educación Física.

Se rechaza la hipótesis, puesto que casi todos los docentes que dicen incorporar mayor porcentaje de L2 en sus clases (al menos un 50% del horario de la materia y de sus contenidos impartidos), señalan que no existe menor aprendizaje de contenidos.

Hipótesis 9. El hecho de impartir más docencia de Educación Física en inglés no repercute en una mayor propuesta de tareas vinculadas a la expresión oral y escrita.

La hipótesis se acepta parcialmente, ya que los docentes que utilizan mayor porcentaje de L2 señalan también la mayor frecuencia en que sus alumnos hablan en inglés durante las clases de Educación Física. Si bien, no se encuentra relación significativa entre la mayor cantidad de inglés incorporado en la materia de Educación Física y el hecho de que los alumnos escriban en inglés a través de las tareas propuestas.

Estos hallazgos permiten enunciar la conclusión 4:

4.

En este estudio no se ha encontrado una relación entre la mayor cantidad de inglés utilizado para impartir Educación Física y el menor aprendizaje de contenidos. De hecho, se concluye que los docentes que introducen mayor porcentaje de idioma en sus clases de Educación Física, perciben que el aprendizaje de contenidos específicos de la materia no se ve nada afectado. Por otro lado, la mayor presencia de inglés durante las clases de Educación Física repercute en que los alumnos hablen más en el idioma extranjero aunque no en el hecho de que escriban más en inglés.

Del *Objetivo 5* “Establecer el grado de relación existente entre la implantación del programa bilingüe y la percepción del docente que imparte Educación Física en inglés” se estableció una sola hipótesis:

Hipótesis 10. A mayor nivel de implantación del bilingüismo en el centro, percepción más positiva del docente sobre la inclusión de la Educación Física en el programa bilingüe.

Se rechaza la hipótesis, dado que no existe relación significativa entre el asentamiento del programa bilingüe en los centros y la manera en la que el docente valora positivamente la Educación Física como herramienta de aprendizaje del inglés.

Los resultados obtenidos permiten enunciar la conclusión 5:

5.

La mayor implantación del bilingüismo en el centro (entendiendo ésta como mayor antigüedad del centro como sección bilingüe, vinculación del centro con la sección bilingüe de Primaria, contemplación de la situación bilingüe en documentos oficiales del centro, existencia de seguimiento y evaluación del programa bilingüe), no implica que los docentes estudiados tengan una opinión más favorable hacia la inclusión de la Educación Física dentro del programa bilingüe.

Del *Objetivo 6* “Analizar la relación entre la antigüedad del centro como sección bilingüe y el nivel de integración e implantación del bilingüismo en el mismo” se derivó una hipótesis:

Hipótesis 11. La antigüedad del centro como sección bilingüe no repercute en un mayor nivel de implantación del bilingüismo.

Se acepta la hipótesis, ya que no se encuentra vínculo estadístico entre el mayor número de años que tenga implantada la sección bilingüe el centro y su nivel de estructura y funcionamiento.

Los datos encontrados permiten enunciar la conclusión 6:

6.

La antigüedad del reconocimiento y funcionamiento de la sección bilingüe en inglés no influye directamente en la mejor implantación del bilingüismo en el centro.

Del Objetivo 7 “Analizar la percepción del profesorado sobre la inclusión de la Educación Física en el programa bilingüe en relación a la colaboración del auxiliar de conversación en la clase para la mejora del inglés de los alumnos”, se derivó una hipótesis:

Hipótesis 12. Los docentes con una percepción más positiva hacia la inclusión de la EF en el programa bilingüe valoran más la labor del auxiliar de conversación en su clase.

Se acepta la hipótesis, puesto que los docentes que más valoraban como positiva la Educación Física bilingüe indicaron que la labor del auxiliar de conversación en las clases de Educación Física es bastante importante para que los alumnos mejoren su inglés.

Estos hallazgos permiten enunciar la conclusión 7 de la investigación:

7.

La participación del auxiliar de conversación en el aula de Educación Física es un indicador positivo e influyente en la percepción óptima de la inclusión de la materia dentro del programa bilingüe.

El Objetivo 8 “Analizar cómo la metodología CLIL repercute en la adquisición del idioma y en el aprendizaje de contenidos del alumno” estuvo compuesto por dos hipótesis:

Hipótesis 13. La metodología CLIL repercute en un mayor aprendizaje curricular de la materia en los alumnos, en comparación con los que la reciben en castellano.

La hipótesis se acepta parcialmente, dado que los alumnos de las modalidades bilingües de ambos grupos (1º y 4º ESO) demuestran mayor nivel de aprendizaje en las pruebas de evaluación realizadas. Además, los resultados obtenidos son mejores que los de los grupos no bilingües del mismo nivel.

Hipótesis 14. La idea previa que refleja el docente en cuanto al trabajo de las destrezas comunicativas en inglés difiere al llevado a cabo en el desarrollo de sus clases.

Se acepta la hipótesis, puesto que lo reflejado en la entrevista inicial en cuanto a utilización de las destrezas del inglés en Educación Física no se corresponde con lo recolectado en los diarios de registro de las clases durante el curso escolar.

Los resultados obtenidos permiten enunciar la conclusión 8:

8.

El docente de Educación Física considera que el tipo de aprendizajes curriculares generados son los mismos para grupos bilingües y no bilingües. La metodología CLIL induce a un aprendizaje más reflexivo de los contenidos curriculares de la materia, ya que además de los aspectos motrices, cobra importancia la verbalización oral y/o escrita de los mismos en la L2. Esto repercute en un mayor aprendizaje y mejores resultados académicos en los grupos bilingües que en los no bilingües.

Se comprueba cómo la materia de Educación Física se desarrolla fundamentalmente a través de las destrezas de comprensión y expresión oral en inglés y escasamente se trabajan las habilidades de comprensión y expresión escrita, algo que contradice la concepción inicial del docente. Además, se concluye que en los contenidos de cierto riesgo emocional y motriz el docente utiliza el castellano para obtener un mayor control y seguridad personal en la emisión del mensaje.

El *Objetivo 9* “Contrastar y comparar la implicación en la materia de Educación Física y la percepción de dificultad de la misma entre los alumnos que reciben Educación Física en inglés y los que la reciben en castellano” estuvo compuesto de dos hipótesis:

Hipótesis 15. Los alumnos del grupo bilingüe muestran una menor motivación y se implican menos en las tareas que los alumnos del grupo no bilingüe, debido a la dificultad añadida del idioma.

La hipótesis se rechaza al comprobarse que no es el idioma el que condiciona la implicación y/o motivación de los alumnos en las clases, sino las características del grupo, el tipo de contenido y, sobre todo, la metodología empleada.

Hipótesis 16. Los alumnos que reciben Educación Física en inglés perciben mayor dificultad para superar la materia que los que lo hacen en castellano.

La hipótesis se acepta parcialmente, ya que los alumnos de inglés encuentran más dificultad, pero existen diferencias entre los cursos estudiados. Mientras que los de 1º ESO del grupo bilingüe hallan en el idioma una dificultad añadida en el desarrollo y superación de la materia, los alumnos de 4º ESO ratifican que éste no supone un problema.

Los datos encontrados permiten enunciar la conclusión 9:

9.

El profesor manifiesta una idea preconcebida en cuanto a la mayor implicación y motivación de los grupos bilingües. A pesar de que ésta sea mayor en el grupo bilingüe de 4º ESO con respecto al grupo no bilingüe, no se aprecian tales diferencias en los grupos de 1º ESO.

Los grupos no bilingües de 1º ESO y 4º ESO afirman que la Educación Física es una materia asequible en comparación con otras. Por su parte, los alumnos de 1º ESO del grupo bilingüe ratifican que el inglés supone una dificultad añadida para el desarrollo y superación de la materia, y así se observa una mayor ralentización de las clases y menor abordaje de contenidos con respecto a su grupo de referencia. Por el contrario, los alumnos de 4º ESO del grupo bilingüe no encuentran en el idioma un aspecto que condiciona la dificultad de la materia. No obstante, los alumnos de 1º y 4º ESO de los grupos bilingües atribuyen la dificultad de la materia a la mayor carga de trabajo y responsabilidad que supone cursar la materia en inglés.

CAPÍTULO VIII: APORTACIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO. PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

El principal aporte de este estudio ha sido establecer el funcionamiento, seguimiento y evaluación de los programas bilingües que actualmente se está llevando a cabo en los centros públicos de secundaria con sección bilingüe en inglés de la Comunidad de CyL. Asimismo, se ha conocido la percepción de los propios profesionales de EF implicados acerca de las ventajas e inconvenientes que la materia tiene en el aprendizaje del inglés en función de la metodología empleada.

Otro aporte importante de la tesis doctoral ha sido encontrar la relación positiva existente entre la percepción sobre la necesidad de formarse en el idioma extranjero y la de hacerlo en la metodología adecuada para impartir EF en inglés. Pese a esta idea, se ha comprobado que los docentes acumulan mayor tiempo de formación sobre el idioma que en metodología CLIL. Esto puede deberse a las demandas y exigencias actuales de la administración educativa.

Otro aporte significativo de la investigación ha sido comprobar cómo en clases de EF la destreza más utilizada ha sido la de comprensión y expresión oral por encima de la comprensión y expresión escrita en inglés, algo que no se había demostrado en la materia de EF bilingüe.

Finalmente, se ratifica que la creación de grupos bilingües se ajusta al criterio académico, siendo estos formados por los alumnos de mejor expediente. En lo que respecta a la implicación y motivación por las clases, se han encontrado diferencias entre los grupos de 4º ESO (el grupo bilingüe demuestra estar más implicado) pero no hay tales evidencias con respecto a los grupos de 1º ESO.

De igual forma que se sintetizan algunos de los aportes fundamentales del estudio, a lo largo del mismo se han detectado algunas limitaciones que bien podrían considerarse como futuras perspectivas y líneas de investigación:

- Los centros educativos estudiados únicamente tienen titularidad pública y se encuentran en la Comunidad de CyL. Sería de gran interés contrastar los datos con centros de carácter concertado-privado y/o con otras CCAA, comprobando si este hecho afecta al modelo bilingüe.
- Dado que el estudio se ha centrado en la etapa secundaria, otra posibilidad sería abarcar la de primaria, analizando en qué medida afecta

al desarrollo de modelos bilingües el curso y el desarrollo psicoevolutivo de los alumnos.

- El idioma analizado ha sido el inglés. Para futuras investigaciones podría compararse este idioma con otras secciones bilingües en las que también se imparte la materia de EF, como el francés, viendo si la estructura gramatical del idioma es un efecto relevante para el aprendizaje.
- Por otro lado, sería necesario demostrar fehacientemente que las materias implicadas en un PB (entre las que se encuentre la EF) contribuyen realmente a la mejora del inglés de los alumnos. Por ello, una posibilidad interesante sería realizar un pretest-posttest, demostrando en qué medida se mejora cada una de las destrezas del inglés una vez llevada a cabo la intervención desde cada una de las materias no lingüísticas.
- En la línea de la anterior propuesta, sería preciso establecer niveles de enseñanza concretos por cursos para trabajar la competencia lingüística en lengua extranjera. Para ello, podrían realizarse estudios sobre el efecto de la implantación de secuencias de indicadores comunes para aplicar en todas las materias no lingüísticas implicadas en la SB. Esto conllevaría la presentación de ejemplificaciones que demuestren una utilización práctica y efectiva de CLIL en EF.

CAPÍTULO IX: REFERENCIAS

IX.1.- Referencias normativas

IX.1.1.- Referencias normativas a nivel Europeo

- Comisión Europea (1995). *Libro Blanco sobre la educación y formación. Enseñar y Aprender. Hacia la Sociedad Cognitiva*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF>
- Consejo de Europa (2002). *MCERL: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Eurydice (2006). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AI-CLE) en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Unidad Europea de Erydice. Recuperado de http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe_es.pdf

IX.1.2.- Referencias normativas a nivel Estatal

- Convenio de colaboración suscrito entre el Ministerio de Educación, Política social y Deporte y el British Council para realizar proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas. 30 de septiembre de 2008.

- Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el British Council para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas. 18 de abril de 2013.
- Convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y the British Council. 1 de febrero de 1996.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Real Decreto 717/2005, de 20 de junio, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros docentes acogidos al convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council. Boletín Oficial del Estado, 160, de 6 de julio de 2005.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 238, de 5 de enero de 2007.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3, de 3 de enero de 2015.

IX.1.3.- Referencias normativas a nivel de la Comunidad de CyL

- Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de CyL. Boletín Oficial de CyL, 89, de 9 de mayo de 2007.

- Decreto 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de CyL. Boletín Oficial de CyL, 99, de 23 de mayo de 2007.
- Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de CyL. Boletín Oficial de CyL, 1, de 2 de enero de 2008.
- Decreto 12/2008, de 14 de febrero, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León y se establecen los requisitos que deben reunir los centros que impartan dicho ciclo. Boletín Oficial de CyL, 35, de 20 de febrero de 2008.
- Orden EDU/884/2004, de 8 de junio, por la que se crean secciones lingüísticas de lengua inglesa en institutos de educación secundaria de CyL. Boletín Oficial de CyL, 114, de 16 de junio de 2004.
- Orden EDU/6/2006, por la que se regula la creación de secciones bilingüe en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de CyL. Boletín Oficial de CyL, 8, de 12 de enero de 2006.
- Orden EDU/1134/2011, de 6 de septiembre, por la que se regula la actividad de los auxiliares de conversación seleccionados por el Ministerio de Educación en centros educativos de la Comunidad de CyL. Boletín Oficial de CyL, 178, de 14 de septiembre de 2011.
- Orden EDU/156/2014, de 11 de marzo, por la que se establecen de oficio secciones bilingües en centros públicos y se autoriza su creación en centros privados concertados para el curso 2014/2015. Boletín Oficial de CyL, 53, de 18 de marzo de 2014.

- Orden EDU/277/2014, de 14 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/1134/2011, de 6 de septiembre, por la que se regula la actividad de los auxiliares de conversación seleccionados por el Ministerio de Educación en Centros Educativos de la Comunidad de CyL. Boletín Oficial de CyL, 79, de 28 de abril de 2014.
- Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de CyL. Boletín Oficial de CyL, 117, de 20 de junio de 2014.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial de CyL, 25, de 29 de enero de 2015.
- Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de CyL. Boletín Oficial de CyL, 86, de 8 de mayo de 2015.
- Resolución de 27 de octubre de 2014, de la Dirección General de Recursos Humanos, de la Consejería de Educación, por la que se convoca, en el curso 2014/2015, la acreditación de la competencia lingüística en lenguas extranjeras del profesorado funcionario de carrera, en prácticas e interino de los cuerpos de maestros, catedráticos y profesores de enseñanza secundaria y profesores técnicos de formación profesional, ordenando la exposición de los listados en los tableros de anuncios de las direcciones provinciales de educación.

- Resolución de 16 de enero de 2015, de la Dirección General de Recursos Humanos, de la Consejería de Educación, por la que se aprueban las relaciones de acreditados y excluidos derivadas del proceso de acreditación de la competencia lingüística en lenguas extranjeras. Consejería de Educación. Junta de CyL.
- Resolución de 9 de marzo de 2015, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan plazas de estancias profesionales en Alemania, Austria, Bélgica, Francia, Italia, el Reino Unido, la República de Irlanda y Suiza, para profesorado de lenguas extranjeras o profesorado de otras disciplinas que imparta clase en lengua extranjera perteneciente a los cuerpos de Maestros de Educación Infantil y Primaria, Profesores de Enseñanza Secundaria, Catedráticos de Enseñanza Secundaria, Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Catedráticos de Escuelas Oficiales de Idiomas, Profesores Técnicos de Formación Profesional, Profesores de Música y Artes Escénicas y Profesores de Artes Plásticas y Diseño, para el curso 2015/2016. Boletín Oficial del Estado, 89, 14 abril de 2015.

IX.1.4.- Referencias normativas de otras CCAA

- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2005). *Plan de Fomento del Plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza*. Recuperado de <http://cms.ual.es/idc/groups/public/@vic/@vinternacional/documents/documento/jc80302.pdf>
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2014). *Guía Informativa para centros de Enseñanza Bilingüe*. 2ª edición. Recuperado de

http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Guia_informativa_centros_ense%C3%B1anza_bilingue_.pdf

- Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2013). *Los Programas de Enseñanza Bilingüe en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*. Recuperado de <http://www.blogdeconforsa.com/formacion-on-line/los-programas-de-ensenanza-bilingue-en-la-c-de-madrid-un-estudio-comparado/>
- Orden 2819/2005, de 26 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se crean Secciones Lingüísticas de Lengua Inglesa en determinados Institutos de Educación Secundaria, en desarrollo del convenio entre el Ministerio de Educación y The British Council. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 135, de 8 de junio de 2005.
- Orden de 24 de julio de 2006 por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Centros Bilingües. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 156, de 11 de agosto de 2006.
- Orden 1275/2014, de 11 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula el procedimiento de obtención de la habilitación lingüística en lengua extranjera para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos y en centros privados sostenidos con fondos públicos, de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 89, de 15 de abril de 2014.
- Resolució EDU/1085/2007, de 5 d'abril, de convocatòria de concurs públic per a la selecció de projectes de centres d'educació infantil i primària i d'educació secundària de Catalunya, de titularitat del Departament d'Educació, per participar en un pla experimental de llengües estrangeres. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, de 19 de abril de 2007.

- Resolución de 28 de septiembre de 2006, por la que se establece el Plan para la Potenciación de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria, 195, de 10 de octubre de 2006.
- Resolución de 20 de junio de 2007, de las Direcciones Generales de Formación Profesional y Educación Permanente y de Política Educativa del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, por la que se dictan instrucciones para la organización y funcionamiento del Programa de Innovación Proyectos Bilingües de Formación Profesional en Institutos de Educación Secundaria e Institutos de Formación Profesional Específica de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón.
- Resolución de 25 de junio de 2008, de la Dirección General de Política Educativa del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, por la que se modifican parcialmente las instrucciones para la organización y funcionamiento de Secciones bilingüe en Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón.
- Resolución de 19 de mayo de 2009 por la que se aprueba la convocatoria de proyectos para fomentar el desarrollo de Programas Bilingües en centros educativos de enseñanza no universitaria en el Principado de Asturias, para el curso 2009-2010. Boletín Oficial del Principado de Asturias, 121, de 27 de mayo de 2009.
- Resolución de 17 de agosto de 2009, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se establecen las condiciones y se autoriza la aplicación con carácter experimental de los programas bilingües español-francés y español-alemán establecidos por el Departamento de Educación, Cultura y

Deporte en determinados centros escolares de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón.

IX.2.- Bibliografía

- Abril, M. (2003). *Expresión y comprensión oral y escrita. Actividades creativas*. Madrid: Aljibe.
- Amor, T. y Pascual, L.F. (2012). *Actividades bilingües de EF de base: EF y bilingüismo*. Madrid: Editorial CCS.
- Anghel, B., Cabrales, A. y Carro, J.M. (2013). Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero. *FEDEA*. Recuperado de <http://documentos.fedea.net/pubs/dt/2013/dt-2013-08.pdf>
- Arquero, J. L., González, J. M., y Hasall, T. (2012). The change towards a teaching methodology based on competences: a case study in a Spanish university. *Research Papers in Education*, 32(6), 1-20.
- Asher, J.J. (2000). *The Super School: Teaching on the Right Side of the Brain*. California: Sky Oaks Productions, Los Gatos.
- Asher, J.J. (2003). *Learning Another Language Through Actions* (6th edition). California: Sky Oaks Productions, Los Gatos.
- Asher, J.J. (2007). *After forty years, still a very good idea*. Recuperado de <http://www.tpr-world.com/japan-article.html>
- Asher, J.J. (2009). *The Total Physical Response (TPR): Review of the evidence*. Recuperado de http://www.tpr-world.com/review_evidence.pdf
- Asher, J.J. (2014). *Breakthrough in Brain Research: Learning Languages Without Stress*. Recuperado de <http://tpr-world.com/TPR-Breakthrough%20in%20Brain%20Research.pdf>
- Aubert, A., Vizcarra, M. T. y Calvo, J. (2014). Actuaciones educativas de éxito desde la Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 25, 144-148.
- Bahl, S. y Milne, G. R. (2007). Mixed methods in interpretive research: An application to the study of the self-concept. In R. W. Belk (Ed.), *Handbook*

of *Qualitative Research Methods in Marketing* (pp. 198-218). United Kingdom: Edward Elgar.

- Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health*, 76, 397–401. doi: 10.1111/j.1746-1561.2006.00132.x.
- Baker, F.S. (2014a). The roles of language in CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(4), 500-503. doi:10.1080/13670050.2013.809911.
- Baker, F. S. (2014b). The Role of the Bilingual Teaching Assistant: Alternative Visions for Bilingual Support in the Primary Years. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, (17)3, 255-271.
- Bakker, I., Voordt, T., Vink, P y Boon, E (2012). The use of questionnaires in colour research in real-life settings: in search of validity and methodological pitfalls. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 14(3), 1-15.
- Balaguer, J. (2012). La Educación Física en las competencias instrumentales. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 168.
- Banegas, D.L. (2014). An investigation into CLIL-related sections of EFL coursebooks: issues of CLIL inclusion in the publishing market. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(3), 345-359. doi: 10.1080/13670050.2013.793651.
- Barac, R. y Bialystok, E. (2012). Bilingual Effects on Cognitive and Linguistic Development: Role of Language, Cultural Background, and Education. *Child Development*, 83(2), 413-422.
- Barba, J. J. y López-Pastor, V. M. (2006) *Aprendiendo a correr con autonomía: buscando un ritmo constante y sostenible en esfuerzos de larga duración. Unidades Didácticas para Primaria, Secundaria y Bachillerato*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Barba, J. J, López-Pastor, V. M., Aguilar, R., González, M., Gala, A., y García, E. (2007). Aprender a correr con autonomía como aprendizaje relevante en Educación Física. Experiencias en primaria y secundaria. *Lecturas: Educación física y deportes*, 105.
- Barrientos, E. J. (2014). *Sesión de juegos cooperativos en inglés*. Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas, 510-514. Vélez-Málaga.

- Barrios, M.E. y García, J. (2006). *Formación en didáctica de lenguas extranjeras a través de la observación en el aula*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Bekleyen, N. (2011). Can I Teach English to Children? Turkish Preservice Teacher Candidates and Very Young Learners. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(3), 256-265. doi:10.1080/10901027.2011.594700.
- Belski, R. y Belski, I. (2014). Cultivating Student Skills in Self-Regulated Learning through Evaluation of Task Complexity. *Teaching in Higher Education*, 19(5), 459-469.
- Bieri, C., Berweger, S., Keck-Frei, A., y Kappler, C. (2014). Majoring in STEM--What Accounts for Women's Career Decision Making? A Mixed Methods Study. *Journal of Educational Research*, 107(3), 167-176.
- Binterová, H. y Komínková, O. (2013). Using Computers in Relation to Learning Climate in CLIL Method. *Acta Didactica Napocensia*, 1(6), 91-106.
- Blanco, J.A. (2007). Bilingüismo: la lengua materna ante la globalización. *Gist: Revista Colombiana de Educación Bilingüe*, 1, 39-48.
- Boers, E. et al (2013). The Application of Dynamic Assessment in People Communicating at a Prelinguistic Level: A Descriptive Review of the Literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(2), 119-145.
- Borderías, R. (2011). La inspección y la enseñanza bilingüe. Avances en supervisión educativa: *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14.
- Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39(4), 523-532. doi:10.1016/j.system.2011.08.002.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6, 97-113.
- Bugarsky, R. (2014). Multilingual Europe, multilingual Europeans. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(3), 298-302. doi:10.1080/01434632.2013.847624.
- Caballero, J.A. (2013). La contribución del área de EF a las competencias básicas: opinión de los docentes. *EmásF: Revista digital de EF*, 21, 41-58.
- Cabau, B. (2015). The Intercultural Approach in a Hong Kong Academic Setting. *Language Learning Journal*, 43(2), 165-179.

- Caparrós, C. (2010). El auxiliar de conversación una figura necesaria. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(5).
- Cardinal, B. J., Yan, Z. y Cardinal, M. K. (2013). Negative Experiences in Physical Education and Sport: How Much Do They Affect Physical Activity Participation Later in life? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(3), 49-53.
- Casey, A. y Goodyear, V. (2015). Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning Outcomes of Physical Education? A Review of Literature. *Quest*, 67(1), 56-72. doi: 10.1080/00336297.2014.984733.
- Cenoz, J. (2013). Towards an Educational Perspective in CLIL Language Policy and Pedagogical Practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 389-394.
- Cenoz, J., Genesee, F. y Gorter, D. (2014). Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243-262.
- Cepero, M., García, A., y López, M. (2013). Diseño de un Programa de intervención bilingüe para el área de EF basado en la competencia digital. *Porta Linguarium*, 19, 257-273.
- Chamberlain, A.F. (2012). The Teaching of English. *The Pedagogical Seminary*, 9(2), 161-168. doi: 10.1080/08919402.1902.10534176.
- Charcos, R. (2010). A CLIL experience in physical education: a study of the oral competence proficiency of our students. [Vídeo]. Recuperado de http://mediateca.educa.madrid.org/reproducir.php?id_video=ws3cq9y4uzs66sh1
- Chen, C. M. y Li, Y. L. (2010). Personalised context-aware ubiquitous learning system for supporting effective English vocabulary learning. *Interactive Learning Environments*, 18(4), 341-364. doi: 10.1080/10494820802602329.
- Chilisa, B. (2012). *Indigenous methodologies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chiva, 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.
- Christopher, A.A., Dzakiria, H.B. y Mohamed, A.H. (2012). Teaching English through Sports: A Case Study. *Asian EFL Journal*, 59, 20-29.

- Clancy, M. E., y Hruska, B. L. (2005) Developing Language Objectives for English Learners in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 76(4), 30-35.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F. y Vigdor, J. L. (2006). Teacher-Student Matching and the Assessment of Teacher Effectiveness. *Journal of Human Resources*, 41(4), 778-820.
- Cooper, W., McGuire, B. y Parker, L. (2001). Physical education and language: do actions speak louder than words? *European Journal of Physical education*, 6(2), 101-116. Recuperado de <http://www.cabdirect.org/abstracts/20023054009.html;jsessionid=84075868690FEA97DF8ACD21F400ABC3>
- Coral, J. (2008). *Mou-te i aprèn. Aprenentatge de continguts d'educació física, salut i llengua anglesa*. Servei d'Innovació i recerca educativa. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/9022?mode=full>
- Coral, J. (2010a). L'aprenentatge de l'anglès a través de l'educació física: el programa "Mou-te i aprèn". English language acquisition through physical education. *Temps d'Educació*, 39, 149-170. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/245006>
- Coral, J. (2010b). La evaluación en un programa AICLE en EF. *INDEref*. Recuperado de <http://educacionfisicaydeporte.com/revista/8-educ-infantil/41-una-politica-deportiva-para-los-mayores.html>
- Coral, J. (2012a). *Aprenentatge integrat de continguts d'educació física i llengua anglesa: EF en AICLE al cicle superior de primària*. Universidad de Barcelona: Barcelona.
- Coral, J. (2012b). Contribution of physical education in CLIL to English oracy. *TRICLIL proceedings: Better CLIL: more opportunities in primary, secondary and higher education*, 14-18. Recuperado de http://ddd.uab.cat/pub/poncom/2012/93319/tricilil_a2012p14.pdf
- Coral, J. (2013a). Physical Education and English integrated learning: How school teachers can develop PE-in-CLIL programmes. *Temps d'educacio*, 45, 41-63.
- Coral, J. (2013b). Physical Education in CLIL: Enhancing Language Through Meaningful Use and Interaction. *APAC's ELT Journal*, 76, 30-38.
- Coral, J. y Lleixà, T. (2013). Las tareas en el aprendizaje integrado de EF y lengua extranjera (AICLE). Determinación de las características de las tareas

mediante el análisis del diario de clase. *Retos. Nuevas tendencias en EF, Deporte y Recreación*, 24, 79-84.

- Coral, J. y Lleixà, T. (2014a). La enseñanza de la EF mediante el enfoque educativo Clil: la resolución de los dilemas profesionales surgidos durante un proceso de investigación-acción. *Movimento*, 20(4), 1447-1472.
- Coral, J. y Lleixà, T. (2014b). 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*. doi:10.1080/13670050.2014.977766.
- Corbetta, P. (2007). *Metodologías y técnicas de investigación social*. Madrid: McGrawHill.
- Coulter, M. y Ní Chróinín, D. (2013). What is PE? *Sport, Education and Society*, 18(6), 825-841. doi: 10.1080/13573322.2011.613924.
- Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in Content and Language Integrated Learning contexts. En J. Masih (Ed.) *Learning Through a Foreign Language*. London: CILT.
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562. doi: 10.2167/beb459.0.
- Coyle, D. (2013). Listening to Learners: An Investigation into "Successful Learning" across CLIL Contexts. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 244-266.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Daas, K. L. y McBride, M. C. (2014). Participant Observation: Teaching Students the Benefits of Using a Framework. *Communication Teacher*, 28(1), 14-19.
- D'Acerno, M.R. (2011). Sport, Music and Foreign Languages. International Conference on Kinesiology y Exercise Sciences, Athens, Greece, 27-28.
- Darton, G. C. (2007). The "new method" of teaching english. *African Studies*, 4(1), 41-44. doi: 10.1080/00020184508706665.
- Decorby, K., Halas, J., Dixon, S., Wintrup, L. y Janzen, H. (2005). Classroom Teachers and the Challenges of Delivering Quality Physical Education. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 208-221. doi: 10.3200/JOER.98.4.

- DeKeyser, R. (2007). Study abroad as foreign language practice. En R. DeKeyser (Ed.) *Practice in second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 208-226). Cambridge: Cambridge University Press.
- Del Pozo, P. y Méndez, I. (2011). Importancia de los puntos de encuentro y la comunicación oral dentro del aula de Educación Física. *EmásF: revista digital de educación física*, 13, 45-61.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. S. (2007). *Collecting and interpreting qualitative materials* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Díaz, A. (2006). La Educación física como educación del movimiento. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, 22, 7-24.
- Díaz-Hernando, C. (2008). La Competencia Social y Ciudadana en la LOE. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 9.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., y Sierra, J.M. (2014). CLIL and Motivation: The Effect of Individual and Contextual Variables. *Language Learning Journal*, 42(2), 209-224.
- Dourda, K., Bratitsis, T., Griva, E. y Papadopoulou, P. (2014). Content and Language Integrated Learning through an online Game in Primary School: A case study. *The Electronic Journal of e-Learning*, 12(3), 243-258.
- Drake, P. (2010). Grasping at methodological understanding: a cautionary tale from insider research. *International Journal of Research Method in Education*, 33(1), 85-99.
- Dressler, R. (2015). Signgeist: Promoting Bilingualism through the Linguistic Landscape of School Signage. *International Journal of Multilingualism*, 12(1), 128-145.
- Durán, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R. y Pubill, G. (2014). Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Apunts: Educación física y deportes*, 117, 23-32.
- Echevarría, J., Vogt, M. E. y Short, D.J. (2010). *Making Content Comprehensible for English Learners*. The SIOP model. Boston: Pearson.
- Elyildirim, S. y Ashton, S. (2006). Creating positive attitudes towards English as a foreign language. *English Teaching Forum*, 44(4), 2-21.
- Escamilla, A. (2008). *Las Competencias básicas: Claves y Propuestas para su desarrollo en los Centros*. Barcelona: Graó.

- Evnitskaya, N., y Morton, T. (2011). Knowledge Construction, Meaning-Making and Interaction in CLIL Science Classroom Communities of Practice. *Language and Education*, 25(2), 109-127.
- Expósito, J., Olmedo, E. y Fernández-Cano, A. (2014). Patrones metodológicos en la investigación española sobre evaluación de programas educativos. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 10(2), 185-209.
- Farias, F., Díaz, M. y Miranda, F. (2012). *Estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento escolar en la enseñanza media. Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias*. V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje.
- Favilli, F., Maffei, L. y Peroni, R. (2013). Teaching and Learning Mathematics in a Non-native Language: Introduction of the CLIL Methodology in Italy. *US-China Education Review A*, 3(6), 374-380.
- Fernández-Balboa, J. M. (2007). Aprendemos juntos a correr a ritmo: una propuesta secuenciada para el área de Educación Física en primaria. *Contextos educativos: Revista de educación*, 10, 189-190.
- Fernández-Barrionuevo, E. (2009a). Crítica sobre el trabajo en grupos en la EF bilingüe: consideraciones teóricas y aplicaciones prácticas. *Innovación y experiencias educativas*, 20. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_20/ELISEO_FERNANDEZ_2.pdf
- Fernández-Barrionuevo, E. (2009b). El trabajo en circuito en la EF bilingüe: consideraciones teóricas y aplicaciones prácticas. *Innovación y experiencias educativas*, 20. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_20/ELISEO_FERNANDEZ_1.pdf
- Fernández-Barrionuevo, E. (2009c). Consideraciones teóricas y aplicaciones prácticas del estilo de enseñanza de resolución de problemas en la clase de EF bilingüe. *Innovación y experiencias educativas*, 22. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_22/ELISEO_FERNANDEZ_1.pdf
- Fernández-Barrionuevo, E. (2009d). Los estilos de enseñanza que promueven la creatividad en EF bilingüe: consideraciones teóricas y aplicaciones prácticas. *Innovación y experiencias educativas*, 23. Recuperado de <http://www.csi->

csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_23/ELISEO_FERNANDEZ_1.pdf

- Fernández-Barrionuevo, E. (2009e). La secuenciación de contenidos lingüísticos dentro de la EF bilingüe. *Innovación y experiencias educativas*, 23. Recuperado de http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_23/ELISEO_FERNANDEZ_2.pdf
- Fernández-Barrionuevo, E. (2009f). Análisis bibliográfico para profesores de EF en inglés: libros de texto y materiales de apoyo. *Innovación y experiencias educativas*, 25. Recuperado de http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_25/ELISEO_FERNANDEZ_2.pdf
- Fernández-Barrionuevo, E. (2009g). Análisis bibliográfico para profesores de EF en inglés: diccionarios, libros de ejercicios y otros recursos. *Innovación y experiencias educativas*, 25. Recuperado de http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_25/ELISEO_FERNANDEZ_1.pdf
- Fernández-Barrionuevo, E. (2011). El valor del realismo en las tareas de EF bilingüe. *Wadi-red*, 1(1). Recuperado de http://www.cepguadix.es/~revista/joomla/docs/numero1/enero_2011_art_4.pdf
- Fernández-Fontecha, A. (2008). *Clil in spanish education: proposal of a framework for implementing a technology-enhanced model of content and language integrated learning*. Universidad de La Rioja.
- Fernández-Fontecha, A. y Canga, A. (2014). A Preliminary Study on Motivation and Gender in CLIL and Non-CLIL Types of Instruction. *International Journal of English Studies*, 14(1), 21-36.
- Fernandez-Vazquez, J. J. (2007). *Estudio del pensamiento del profesor de educación física en las etapas de primaria y secundaria*. Universidad Complutense de Madrid: Madrid.
- Figueras, S., Calvo, J., y Capllonch, M. (2014). Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva de los adultos miembros de la comunidad educativa en las comunidades de aprendizaje. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 168-173.
- Figueras, S., Flores, C. y González, M. (2011). Educació Física en anglès: Percepcions dels estudiants entorn d'una experiència metodològica en el marc

universitari. *Aloma. Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 29, 61-80.

- Furlan, A. (2005). Entre las "buenas intenciones" y los ¿acuerdos funcionales?: El tema de la violencia en la formación inicial de profesores de secundaria en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(27), 1083-1108.
- Furuhashi, H. (2010). Traditional, Natural and TPR Approaches to ESL: A Study of Japanese Students. *Language, Culture and Curriculum*, 12(2), 128-142. doi: 10.1080/07908319908666573.
- García, J. M. y Cubo, G. (2004). *Educación en valores y actividades físicas cooperativas*. IV Congreso Estatal y II Iberoamericano de Actividades Físicas Cooperativas.
- García-Jiménez, J. V., García-Pellicer, J. J. y Yuste-Lucas, J. L. (2012). EF en inglés. Una propuesta para trabajar la higiene postural en Educación Primaria. *Retos. Nuevas tendencias en EF, Deporte y Recreación*, 22, 70-75.
- García, L. B. y Ríos, O. (2014). Participation and Family Education in School: Successful Educational Actions. *Studies in the Education of Adults*, 46(2), 177-191.
- Gelfer, J., 'O' Hara, K., Krasch, D. y Nguyen, N. (2015). Teacher Portfolios: An Effective Way to Assess Teacher Performance and Enhance Learning. *Early Child Development and Care*, 185(9), 1495-1503.
- Gerena, L. y Ramírez, M. D. (2014). Analyzing Bilingual Teaching and Learning in Madrid, Spain: A Fulbright Scholar Collaborative Research Project. *GIST Education and Learning Research Journal*, 8, 118-136.
- Gillies, F. y Dupuis, S. (2013). A framework for creating a campus culture of inclusion: a participatory action research approach. *Annals of Leisure Research*, 3(16), 193-211.
- Glakas, B. A. (1993). Teaching secondary physical education to ESL students. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 64(7), 20-24.
- Goicoechea, M. V. (2014). *Las interacciones verbales y las consignas de tareas en Educación Física: Análisis realizado en San Carlos de Bariloche - Patagonia- (Argentina)*. Universidad de La Rioja: La Rioja.
- Gómez, A., Solaz, J.J., y SanJosé, V. (2014). Competencia en Lengua Inglesa de Estudiantes Universitarios Españoles en el contexto del EEES: nivel

de dominio Lingüístico, Estrategias Metacognitivas y Hábitos Lectores. *Revista de Educación*, 363, 1-12.

- Gómez, L. y Jimenez, M. (2012). The Physical Educator as a Language Teacher for English Language Learners. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 25(4), 14-17.
- Gómez, M., Ruiz, L.M., Mata, E. (2006). Los problemas evolutivos de coordinación en la adolescencia: Análisis de una dificultad oculta. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 2(3), 44-54.
- Gómez-Pimpollo, N., Pérez-Pintado, M. y Arreaza, F. (2007). *Programación, desarrollo y evaluación de las Competencias Básicas*. Consejería de Educación de la Junta de Castilla La Mancha.
- González, S., Hernández A., Pastor, J.C y Villar, L. (2013). Educación física e inglés, asociación eficaz para adquirir competencias. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 43, 97-106.
- Graaff, R., Koopman, G., Anikina, Y. y Westhoff, G. (2007). An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 603-624. doi: 10.2167/beb462.0.
- Grace Hui Chi, L. (2008). Pedagogies Proving Krashen's Theory of Affective Filter. *Hwa Kang Journal of English Language y Literature*, 14, 113-131.
- Graham, G. (2008). *Teaching Children Physical Education*. Becoming a Master Teacher Champaign, Human Kinetics.
- Grañeras, M., Díaz-Canejas, P. y Gil, N. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/actuaciones-de-exito-en-las-escuelas-europeas.pdf>
- Gutiérrez, G., Durán, R. y Beltrán, F. (2012). CLIL in teacher training: A Nottingham Trent University and University of Salamanca experience. *Encuentro*, 21, 48-62.
- Gutiérrez, M. (2014). Relaciones entre el clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 26, 9-14.

- Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria. *Revista de Educación*, 346, 455-466. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346_17.pdf
- Hammersley, M. (2007). The issue of quality in qualitative research. *International Journal of Research y Method in Education*, 30(3), 287-305.
- Hamodi, C. (2014). *La evaluación formativa y compartida en educación superior: un estudio de caso*. Universidad de Valladolid: Valladolid.
- Hans-Ake, S. (2013). Quantifying qualitative data using cognitive maps. *International Journal of Research y Method in Education*, 36(1), 67-81.
- Harris, R., Holmes, H. M. y Mertens, D. M., (2009). Research ethics in sign language communities. *Sign Language Studies*, 9, 104-131.
- Harsh, C y Martín, G. (2013). Comparing holistic and analytic scoring methods: issues of validity and reliability. *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*, 20(3), 281-307.
- Haynes, J. (2004). *TPR is a Valuable Tool*. Recuperado de http://www.vobs.at/ludescher/total_physical_response.htm.
- Hearn, B. (2006). Literacy and reading development: A review of theories and approaches. *Early Child Development and Care*, 86(1), 131-146. doi: 10.1080/0300443930860111.
- Heras, A., y Lagasabaster, D. (2015). The Impact of CLIL on Affective Factors and Vocabulary Learning. *Language Teaching Research*, 19(1), 70-88.
- Hernández-Nodarse, M. (2005). Indicadores del aprendizaje al centro de la mira: argumentos y resultados de una experiencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 6.
- Hernández-Reinoso, F.L. (1999). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3210561>
- Hernando, A., Hortigüela, D. y Pérez-Pueyo, A. (2015). *Escala de valoración para video tutorial de estiramientos*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B7xEdPIO4dj8aVhLNS05dTI2VIU/view?usp=sharing>
- Herrero, J. (2010). El Análisis Factorial Confirmatorio en el estudio de la Estructura y Estabilidad de los Instrumentos de Evaluación: Un ejemplo con el Cuestionario de Autoestima CA-14. *Intervención Psicosocial*, 19(3), 289-300.

- Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed method research; Merging theory with practice*. New York: Guilford Press.
- Hewitt, E.C. y Linares, P.L. (1999). Actividad psicomotriz en el aprendizaje del inglés para niños. *Resla*, 13, 189-2013.
- Horrillo, Z. (2011). ¿Realizan los alumnos las tareas de intercambio oral de información en el aula AICLE? *Bellaterra: journal of teaching and learning language and literature*, 4(2), 71-95.
- Hortigüela, D. (2014). *Estudio sobre el proceso de implantación y seguimiento de las competencias básicas en los centros educativos de Educación Secundaria de la ciudad de Burgos. Análisis desde la perspectiva de los equipos directivos y de los docentes de educación física*. Universidad de Burgos: Burgos.
- Hortigüela, D. y Hernando, A. (2015). El atletismo bajo el enfoque metodológico CLIL en la educación física bilingüe. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 50, 54-58.
- Hortigüela, D., Hernando, A., y Salicetti, A. (2015). *Estudio comparativo entre los sistemas de evaluación tradicional y formativa en una universidad española*. III Congreso Internacional de Investigación educativa: Educación y Globalización. San José, Costa Rica.
- Hortigüela, D., Pérez Pueyo, A. y Abella, V. (2015). Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa. Contraste de grupos en las mismas asignaturas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 35-48.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., y Fernández-Río, J. (en prensa). Implantación de las competencias: percepciones de directivos y docentes de EF. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*.
- Ionin, T. (2013). Review Article: Recent Publications on Research Methods in Second Language Acquisition. *Second Language Research*, 29(1), 119-128.
- Izquierdo, A. (2013). Códigos QR flexibles: un proyecto con dispositivos móviles para el trabajo de calentamiento en educación física. *EmásF: revista digital de educación física*, 23, 53-71.
- James, A. R. y Bullock, K. (2015). Integrating the English Language Arts Common Core State Standards into Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(3), 25-31.

- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Jones, S. R., Torres, V. y Arminio, J. (2006). *Negotiating the complexities of qualitative research in higher education: Fundamental elements and issues*. New York: Routledge.
- Juan, M. (2008). Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socio-educativa*, 1, 47-66.
- Juan, A. D. y García, I. M. (2013). Los diferentes roles del profesor y de los alumnos en un aula de lengua extranjera. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 25.
- Juan, M. y Pérez, C. (2007). The effect of context and contact on oral performance in students who go on a stay abroad. *International Journal of Applied Linguistics*, 4, 117-134.
- Julián, C. (2013). La coordinación docente en modelos AICLE. *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 349, 21-24.
- Kalashnikova, M., y Mattock, K. (2014). Maturation of Executive Functioning Skills in Early Sequential Bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(1), 111-123.
- Kane, T. J., Rockoff, J. E. y Staiger, D. O. (2008) What Does Certification Tell Us about Teacher Effectiveness? Evidence from New York City. *Economics of Education Review*, 27(6), 615-631.
- Kiely, L. (2009). *CLIL The question of assessment*. University of Bristol. School of Education. Recuperado de http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/kiely_r._clil_assessment.pdf
- Kilduff, E. J. (2012). What Kind of English Should we Teach? *The Journal of Business Education*, 25(10), 17-18. doi:10.1080/00219444.1950.10532783.
- Kitchen, D. y Kuehl, J. (2013). Integrating Physical Education and Mathematics: A Collaborative Approach to Student Learning. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 26(1), 31-38.
- Koro-Ljungberg, M., Mazzei, L. y Ceglowski, D. (2013). Diverse ways to fore-ground methodological insights about qualitative research. *International Journal of Research y Method in Education*, 36(2), 131-144.

- Krashen, S. (1977) The Monitor Model for adult second language performance. En Burt, M., Dulay, H. y Finocchiaro, M. (Eds.), *Viewpoints on English as a Second Language* (pp. 152-161). New York: Regents.
- Krashen, S. (2002) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Recuperado de http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf
- Krashen, S. y Terrell, T. (1983). The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. *The Alemany Press*. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED230069>
- Ladd, H. F. (2008). Teacher Effects: What Do We Know? Teacher Quality Conference at Northwestern University. Recuperado de https://www.sesp.northwestern.edu/docs/Ladd_Northwestern_paper_042108.pdf
- Laorden, C., y Peñafiel, E. (2010). Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: Percepción de los equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 325-344.
- Lara, A. J., Miranda, M. D., Ferrer, M. C., Martínez, N. M y Ruiz, J. (2008). *El kin-ball como alternativa a los deportes colectivos clásicos en educación física y sus beneficios sobre la salud*. IV Congreso Internacional y XXV Nacional de Educación Física.
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), 3-18. doi: 10.1080/17501229.2010.519030.
- Lee, E. y Bonny, N. (2009). The English language, multilingualism, and the politics of location. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* Volume 12(3), 277-290. doi:10.1080/13670050802153285.
- León, M. (2010). *Unidades Didácticas de EF en Inglés*. Recuperado de <https://sites.google.com/site/bilingualphysicaleducation/pe-teachers-support-area>
- Lin, M. Y. (2015). Conceptualising the Potential Role of L1 in CLIL. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 74-89.
- Linse, C. (2005). The Children Response: TPR and Beyond. *English Teaching Forum*, 43(1), 8-11.
- Lo, Y. (2015). How Much L1 Is Too Much? Teachers' Language Use in Response to Students' Abilities and Classroom Interaction in Content and Lan-

guage Integrated Learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(3), 270-288.

- López-Estrada, R.E y Deslauriers, J.P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, 61, 1-13.
- López-Pastor, V. M. (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(3), 221-232.
- López-Pastor, V. M. (2006). La evaluación EF. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *Retos*, 10, 31-41.
- López-Pastor, V. M. (coord.) (2006). *La Evaluación en EF: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V.M. (coord.) (2013). Trece años de evaluación compartida en EF. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 26, 69-86.
- López-Pastor, V. y Leal, P. (2009). Carta abierta para el debate ¿cómo hacer una carrera docente que ayude a mejorar la práctica educativa? Algunas propuestas concretas. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 4, 12-21.
- López-Pastor, V.M., Monjas, R. y Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la EF escolar*. Barcelona: INDE.
- Lorente, E. y Joven, A. (2009). Autogestión en Educación Física: una investigación etnográfica. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 21(1), 67-79.
- Lorenzo, F., Casal, S. y Moore, P. (2009). The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418-442.
- Lova, M. (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: valoraciones de docentes. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 20, 253-258.

- Lova, M. y Bolarín, M. J. (2015). La coordinación en programas bilingües: las voces del profesorado. *Aula abierta*, 43(2). doi: 10.1016/j.aula.2015.03.001.
- Lozano, J. J. (2009). La investigación acción mejora la formación inicial del profesorado de educación física. *Agora para la educación física y el deporte*, 10, 33-58
- Lozanov, G. (2010). *The Suggestopedic Cycle of Instruction*. Recuperado de <http://www.dr-lozanov.com/en/cikal.htm>
- Lynott, F. J. (2008). Integrating Other Subject Matter without Jeopardizing Physical Education Goals: The Content Linkage Approach. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 22(1), 10-17.
- Macaro, E., Nakatani, Y., Hayashi, Y. y Khabbazzbashi, N. (2014). Exploring the Value of Bilingual Language Assistants with Japanese English as a Foreign Language Learners. *Language Learning Journal*, 42(1), 41-54
- Macedo, D., y Bartolomé, L. (2014). Multiculturalism Permitted in English Only. *International Multilingual Research Journal*, 8(1), 24-37.
- Machunsky, M. (2008). *Developing Material for PE Lessons in CLIL*. Recuperado de http://books.google.es/books?id=cwv_GnPMJdcCyprintsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage
- MacKenzie, I. (2012). English as a lingua franca in Europe: bilingualism and multicompetence. *International Journal of Multilingualism*, 9(1), 83-100. doi:10.1080/14790718.2011.610506.
- Macphée, D. y Whitecotton, E. (2011). Bringing the "Social" Back to Social Studies: Literacy Strategies as Tools for Understanding History. *Social Studies*, 102(6), 263-267.
- Magdaleno, V.M. (2011). *Cómo enseñar EF en inglés. How to teach Physical Education in English*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Maldonado, M. P. (2012). Conocerles para poder educarles: ¿es realmente diferente el alumnado bilingüe del no bilingüe en 1º de ESO? *Revista de Educação e Humanidades*, 2, 323-340.
- Manzano, B. (2014). Lexical Transfer in the Written Production of a CLIL Group and a Non-CLIL Group. *International Journal of English Studies*, 14(2), 57-76.

- Marín, M.N. (2012). *Educación en valores y bilingüismo, el futuro de la EF. Perspectivas de la EF escolar en el siglo XXI*. Recuperado de http://fustelcom.es/cdcep/ficheros/05_Comunicacion_Nieves_Marin_Regalado_Educacion_en_valores_y_bilinguismo_el%20futuro_de_la_actividad_fisica..pdf
- Marín, M.N. (2013). La EF a través de los valores y el bilingüismo. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 155-172.
- Márquez, R. (2009). Formación de los docentes para el desarrollo de los programas bilingües en los centros de Primaria. *Innovación y experiencias educativas*, 14. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/MARTIA%20DE%20ROSARIO_MARQUEZ_1.pdf
- Mastromarco, A. (2007). *Learning Italian at School with TPR by Playing, Creating, and Doing*. Recuperado de http://www.tpr-world.com/Learning_Italian.pdf
- Mauri, T., Solé, I., Del Carmen, L. y Zabala, A. (1990) *El currículum en el centro educativo*. Barcelona: ICE.
- McGuire, B., Parker, L. y Cooper, W. (2001). Physical education and language: do actions speak louder than words? *Journal European Journal of Physical Education*, 6(2), 101-116.
- McKenzie, T., y Van Der Mars, H. (2015). Top 10 Research Questions Related to Assessing Physical Activity and Its Contexts Using Systematic Observation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(1), 13-29.
- McMullen, J., Kulinna, P., y Cothran, D. (2014). Physical Activity Opportunities during the School Day: Classroom Teachers' Perceptions of Using Activity Breaks in the Classroom. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(4), 511-527.
- Melara, F. y González, I. (2013). *Diseñando el perfil competencial del docente de educación primaria especializado en enseñanza AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras)*. Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), 1336-1344. Alicante, España.
- Méndez-García, M.C. (2013). The Intercultural Turn Brought about by the Implementation of CLIL Programmes in Spanish Monolingual Areas: A Case

Study of Andalusian Primary and Secondary Schools. *Language Learning Journal*, 41(3), 268-283.

- Méndez-García, M. C. y Pavon, V. (2012). Investigating the Coexistence of the Mother Tongue and the Foreign Language through Teacher Collaboration in CLIL Contexts: Perceptions and Practice of the Teachers Involved in the Plurilingual Programme in Andalusia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(5), 573-592.
- Méndez-Giménez, A. (2009). Educación Física, Competencias Básicas y enseñanza bilingüe. *El busgosu*, 8, 78-83.
- Menken, K. y Solorza, C. (2014). No Child Left Bilingual: Accountability and the Elimination of Bilingual Education Programs in New York City Schools. *Educational Policy*, 28(1), 96-125.
- Meriem, K. (2011). Discusión y propuesta de uso de herramientas cualitativas de recogida de datos para el análisis del comportamiento violento en el medio penitenciario desde una perspectiva multidisciplinar. *JETT*, 2(1), 65-73.
- Merlinsky, G. (2006). La Entrevista como Forma de Conocimiento y como Texto Negociado: Notas para una pedagogía de la investigación. *Cinta Moebio*, 27, 27-33.
- Mesic, V. (2013). Interplay of Various Methodologies is Good for Identifying Cultures of Physics Education. *International Journal of Science Education*, 35(6), 1071-1081. doi: 10.1080/09500693.2013.764475.
- Michie, M. (2013). Methodological Pluralism and Narrative Inquiry. *Cultural Studies of Science Education*, 8(3), 517-520.
- Mikolic, V. (2010). The Relationship between Communicative Competence and Language Use in a Multicultural Environment: The Case of Slovene Istria. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31(1), 37-53.
- Miller, A. (2006). Bilingualism and Education. *Oxford Review of Education*, 12(3), 283-298. doi: 10.1080/0305498860120307.
- Miller, S. y Fredericks, M. (2006). Mixed methods and evaluation research: Trends and issues. *Qualitative Health Research*, 16, 567-579.
- Molero, J.J. (2011a). De la EF a la EF bilingüe: un análisis desde el punto de vista metodológico. *EmásF, Revista Digital de EF*, 2(10). Recuperado de http://emasf.webcindario.com/De_la_EF_hacia_la_EF_bilingue.pdf

- Molero, J.J. (2011b). La planificación de la EF bilingüe: aspectos a tener en cuenta en la integración de los contenidos lingüísticos. *EmásF, Revista Digital de EF*, 2(9). Recuperado de http://emasf.webcindario.com/De_la_EF_hacia_la_EF_bilingue.pdf
- Moliner, M. (2014). *La influencia de la legislación de cada una de las CCAA en el desempeño de rol del profesor de metodología AICLE*. Universidad Pontificia de Salamanca: Salamanca.
- Moliner, M. y Fernández, L. M. (2013). The Effects of CLIL from the Perspective of In-service Teachers in Salamanca (Castilla y León, Spain). *Exedra: Revista Científica*, 8, 200-217.
- Montávez, M., Mariscal A. y López, I. (2001). Desdramaticemos el inglés: propuesta interdisciplinar: educación física (expresión corporal) y lengua extranjera. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 1, 29-36.
- Montrul, S., y Perpinan, S. (2011). Assessing Differences and Similarities between Instructed Heritage Language Learners and L2 Learners in Their Knowledge of Spanish Tense-Aspect and Mood (TAM) Morphology. *Heritage Language Journal*, 8(1), 90-133.
- Moreno, J.A y Cervelló, E. (2010). Un estudio del efecto de la cesión de autonomía en la motivación sobre las clases de EF. *European Journal of Human Movement*, 24, 15-27.
- Moreno, J. A. y Hellín, P. (2002). ¿Es importante la educación física? Su valoración según la edad del alumno y el tipo de centro. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 8.
- Moreno, J. A. y Hellín, P. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2).
- Moreno, J. A., Paulette, J. y Huéscar E. (2013). Cómo aumentar la motivación intrínseca en clases de educación física. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 30-39.
- Morin, P., Turcotte, S. y Perreault, G. (2013). Relationship between Eating Behaviors and Physical Activity among Primary and Secondary School Students: Results of a Cross-Sectional Study. *Journal of School Health*, 83(9), 597-604.
- Moya, J. y Luengo, F. (coords.) (2009). *Las competencias básicas en la práctica*. Madrid: Proyecto Atlántida.

- Muñoz-Luna, R. (2014). From Drills to CLIL: The Paradigmatic and Methodological Evolution Towards the Integration of Content and Foreign Language (Desde las repeticiones en el aula hasta AICLE: la evolución paradigmática y metodológica hacia el aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera). *Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), 167-180.
- Murado, J.L. (2010). *Métodos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa*. Didáctica de Inglés en educación infantil. Pontevedra: Ideaspropias.
- Neal, J.W., Neal, Z.P., VanDyke, E., y Kornbluh, M. (2015). Expediting the Analysis of Qualitative Data in Evaluation: A Procedure for the Rapid Identification of Themes from Audio Recordings (RITA). *American Journal of Evaluation*, 36(1), 118.
- Nebot-Cegarra, J., Campillo, M., y Pérez, J. (2003). Influencia de la metodología docente en la adquisición rápida de conocimientos. *Educación Médica*, 6(1), 31-37.
- Nguyen, T.N. y Watanabe, M.F. (2013). Using visual supports to teach English language learners in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 84(8), 46-53.
- Nicolás, S. (2011). El teatro como recurso didáctico en la metodología CLIL: un enfoque competencial. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 20, 102-108.
- Nurmi, A. M. y Kokkonen, M. (2015). Peers as Teachers in Physical Education Hip Hop Classes in Finnish High School. *Journal of Education and Training Studies*, 3(3), 23-32.
- Nyberg, G. y Larsson, H. (2014). Exploring 'what' to learn in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 123-135. doi: 10.1080/17408989.2012.726982.
- Osborne, D. W., Hoh, Y.C. y Hutchinson, L. R. (2014). A Teacher-Based Checklist for the Assessment of Student Learning and Development. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 9(4), 1-16.
- Ordóñez, C.L. (2012). Educación para el bilingüismo y aprendizaje de maestros: comprensión del desempeño auténtico en la acción de cambiar prácticas pedagógicas. *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*, 36, 3-22.
- Orrego, J. F. (2006). La Educación Física: una práctica para la vida. *Lecturas: Educación física y deportes*, 96.

- Palacios, A. y López-Pastor, V. M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de educación*, 361, 279-305.
- Papaja, K. (2012). The impact of students' attitude on CLIL: A study conducted in higher education. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 5(2), 28-56. doi: 10.5294/lacilil.2012.5.2.10.
- Paran, A. (2013). Content and Language Integrated Learning: Panacea or Policy Borrowing Myth? *Applied Linguistics Review*, 4(2), 317–342. doi: 10.1515/applirev-2013-0014.
- Pavón, V. (2014). Enhancing the quality of clil: making the best of the collaboration between language teachers and content teachers. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 23, 115-127.
- Pavón, V., Ávila, J., Gallego, A. y Espejo, R. (2015). Strategic and Organisational Considerations in Planning Content and Language Integrated Learning: A Study on the Coordination between Content and Language Teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(4), 409-425.
- Peire, T. y Estrada, J. (2015). Innovación en la educación física y en el deporte escolar: Métodos de enseñanza, deportes y materiales alternativos. *Revista de Ciencias del Deporte*, 11(3), 223-224.
- Peixoto, L. (2014). Proyecto interdisciplinar, “escuela: comunidad olímpica”. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 25, 140-143.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Pérez-Cañado, M.L. (2012). CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341. doi: 10.1080/13670050.2011.630064.
- Pérez-Cañado, M. L. (2014). Teacher training needs for bilingual education: in-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. doi: 10.1080/13670050.2014.980778.
- Pérez-Fernández, J. J. (2009). *La motivación en la Educación Secundaria Obligatoria: estudio y tratamiento interdisciplinar a partir de una obra teatral española del Siglo de Oro*. Universidade da Coruña: A Coruña.

- Pérez-Ferra, F. M, y Pantoja, V. A. (2006). Opinión del profesorado de secundaria sobre los aspectos pedagógicos relacionados con el desarrollo de competencias profesionales básicas en sus alumnos. *Revista de investigación educativa*, 2, 497-518.
- Pérez-Pueyo, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de EF de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. Universidad de León: León.
- Pérez-Pueyo, A. (2010). *El estilo actitudinal: propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en EF*. Madrid: CEP.
- Pérez-Pueyo, A. (2012a). *El estilo actitudinal: el desarrollo de las competencias básicas a través de una metodología de carácter cooperativo*. En *busca del logro de todos y todas*. Actas del VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas, 34-68. Villanueva de la Serena, Badajoz, España.
- Pérez-Pueyo, A. (2012b). Propuesta de desarrollo de las competencias básicas en la ESO: desde la secuenciación del centro, la contribución de las materias y la evaluación del profesor de educación física y el tutor. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 398, 13-33.
- Pérez-Pueyo, A. (coord.) (2013a). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Grao: Barcelona.
- Pérez-Pueyo, A. (coord.) (2013b). *Como enfocar el calentamiento y los juegos desde la intencionalidad del estilo actitudinal*. León: Actitudes Profesionales.
- Pérez-Pueyo, A. (coord.) (2013c). *Qué son las Competencias Básicas y cómo se trabajan en España. Diferentes maneras de llevarlas de la teoría al aula. Hacia el Proyecto INCOBA*. León: Actitudes Profesionales.
- Pérez-Pueyo, A. y Casado, O. (2011). Luces...Sombras... ¡Acción! Una propuesta de teatro de sombras corporales en educación física en el marco del estilo actitudinal. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 37, 100-109.
- Pérez-Pueyo, A. y Casado, O. (2015). *Escala graduada para la valoración del video tutorial*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B7xEdPIO4dj8ZzBjb0xEeV96dE0/view>
- Pérez-Pueyo, A y Casanova, P. (2010a). *La Programación de las Competencias Básicas en la Educación Secundaria Obligatoria: una propuesta de secuenciación por cursos*. Madrid: CEP.

- Pérez-Pueyo y Casanova, P. (2010b). *La programación de las Competencias Básicas en colegio de infantil y primaria. Una propuesta de secuenciación por ciclos*. Madrid: CEP.
- Pérez-Pueyo y Casanova (2012a). Las competencias básicas en educación física: ¿evaluación o calificación? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 397, 37-49.
- Pérez-Pueyo, A. y Casanova, P. (2012b). Análisis de las diferentes propuestas de desarrollo de las competencias básicas. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 397, 13-36.
- Pérez-Pueyo, A., Feito, J.J., Casanova, P. (coords.) (2009). *Cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria, educación física. Temario*. Madrid: CEP.
- Pérez-Pueyo, A. y Heras, C. (2008). Evaluación formativa en la educación secundaria obligatoria. Su aplicación a una unidad didáctica de deportes colectivos en el marco del estilo actitudinal. *Revista española de educación física y deportes*, 9, 45-67.
- Pérez-Pueyo, A., Heras, C., Casado, O., Herrán, I., Sobejano, M., Vega, D., Hortigüela, D., Hernando, A. y Centeno, L. (2015). *Escala de valoración para el montaje final de combas*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B7xEdPIO4dj8eEJzWkNtRDFGc1k/view>
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D. y Hernando, A. (2012). Los 3 mosqueteros: una unidad didáctica de sable-espuma en el marco del estilo actitudinal. VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas, 423-436. Badajoz, España.
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D. y Hernando, A. (2013a). *La coevaluación intragrupal y el reparto de notas bajo un proceso de evaluación formativa*. Actas del III Congreso Internacional de Docencia Universitaria, 285-289. Pontevedra, España.
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D. y Hernando, A. (2013b). La coevaluación intragrupal y el reparto de notas bajo un proceso de evaluación formativa. *Experiencias e Innovación Docente en el contexto actual de la docencia universitaria*. Ourense: Educación Editora.
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D. y Hernando, A. (2014a). La coevaluación intragrupal y el reparto de notas bajo un proceso de evaluación formativa. En P. Membiela, N. Casado y M^a. I. Cebreiros (Eds.) *Experiencias e innovación docente en el contexto actual de la docencia universitaria* (pp 285-289). Ourense: Educación Editora.

- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D. y Hernando, A. (2014b). *Baile country: la utilización del baile como herramienta de motivación y aprendizaje*. Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas, 403-412. Málaga, España.
- Pérez-Pueyo, A. y López-Pastor, V. (2010). La evaluación en las unidades didácticas de educación física: base legal, análisis de tópicos y ejemplificación. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 33, 109-120
- Pérez-Pueyo, A., Montiel, M. y Casado, O. (2014). *Instrumento para la elaboración de respuestas en función de la pregunta realizada*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B7xEdPIO4dj8T3JpUnIzeUJzQms/view>
- Pérez-Sánchez, R., y Viquez, D. (2010). Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales. *Actualidades en Psicología*, 23(110), 87-101.
- Perlman, D., Forrest, G. y Pearson, P. (2012). Nintendo Wii: Opportunities to Put the Education Back into Physical Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7).
- Phillipson, R. (2013). Multilingual Europe: Multilingual Europeans. *Journal of Contemporary European Studies*, 21(2), 315-316. doi:10.1080/14782804.2013.817826.
- Pintor, P., Hernández, J., Hernández, A. y Fernández, M. (2011). *PB (AICLE) en EF: propuesta metodológica*. Recuperado de file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/_apuntes_seminario_clil%20(1).pdf
- Piñuel, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Pladevall-Ballester, E. (2015). Exploring Primary School CLIL Perceptions in Catalonia: Students', Teachers' and Parents' Opinions and Expectations. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 45-59. doi: 10.1080/13670050.2013.874972.
- Polo, I. (2011). Los criterios de evaluación como detonante de la programación didáctica. Avances en supervisión educativa: *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14.
- Pozuelos, F. J., Travé, G. y Cañal, P. (2007). Acerca de cómo el profesorado de primaria concibe y experimenta los procesos de investigación escolar. *Revista de Educación*, 344, 403-423.

- Probyn, M. (2006). Language and Learning SCIENCE in South Africa. *Language and Education*, 20(5), 391-414.
- Rainer, P. y Cropley, B. (2015). Bridging the Gap -- But Mind You Don't Fall. Primary Physical Education Teachers' Perceptions of the Transition Process to Secondary School. *Education*, 43(5), 445-461.
- Ramos-Calvo, F. (2006). *Programas bilingües inglés-español en Estados Unidos y en España: Dos innovaciones en la enseñanza de idiomas*. Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español, 334-342. Valladolid, España.
- Ramos-Calvo, F. (2007a). Opiniones de alumnos de un PB andaluz sobre su programa y sobre el bilingüismo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-ramos2.html>
- Ramos-Calvo, F. (2007b). Fomentando el bilingüismo en la escuela en dos contextos diferentes: Los programas bilingües inglés-español en Estados Unidos y Andalucía. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 341-359.
- Ramos-Calvo, F. (2007c). Programas bilingües y formación de profesores en Andalucía. *Revista Iberoamericana de educación*, 44, 133-146.
- Ramos-Calvo, F. (2009). Why do we do this?' Reflections of a two-way immersion school principal on the roles of parents, teachers, and her own, in the program. *Estudios de Lingüística*, 23, 225-240.
- Ramos-Calvo, F. y Ruiz-Omeñaca, J.V. (2010). *La EF en Centros Bilingües*. Sevilla: Wanceulen.
- Ramos-Calvo, F. y Ruiz-Omeñaca, J.V. (2011). La EF en centros bilingües de primaria inglés-español: de las singularidades propias del área a la elaboración de propuestas didácticas prácticas con AIBLE. *Resla*, 24, 153-170.
- Ramos-García, A.M. (2013). Higher Education Bilingual Programmes in Spain. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 19, 101-112.
- Raymond, E. (2012). Teaching in an Atmosphere of Freedom. *Improving College and University Teaching*, 3(3), 66-69. doi:10.1080/00193089.1955.10533902.
- Redelius, K., Quennerstedt, M. y Öhman, M. (2015). Communicating Aims and Learning Goals in Physical Education: Part of a Subject for Learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 641-655.

- Renfro, L. (2014). Turn on the Light: Observation Tool Connects Teacher Practice with Student Learning. *Journal of Staff Development*, 35(6), 30-34.
- Reverter, J., Mayolas, M. C. y Adell, L. (2009). La competición deportiva como medio de enseñanza en los centros educativos de primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 16, 5-8.
- Riart, L.A., Valdez, H.S., Serafini, D.C., Benítez, N.O. y Perrota, D.I. (2011). *Los métodos de enseñanza de segundas lenguas. Dirección General de Currículum, Evaluación y Orientación educativa*. Recuperado de <http://www.mec.gov.py/cms/adjuntos/2957?1308950316>
- Rice, J. K. (2010). The Impact of Teacher Experience: Examining the Evidence and Policy Implications. *National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research*, 11. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511988.pdf>
- Robles, E. y Martínez, L. V. (2013). Juegos olímpicos: una propuesta didáctica e interdisciplinar. *EmásF: revista digital de educación física*, 22, 72-91
- Rodríguez-Abreu, M. (2010). UD bilingüe: do you play tennis? *Revista Digital de EF*, 5. Recuperado de http://emasf.webcindario.com/U_D_biling%C3%BCe_Do_you_play_tennis..pdf
- Rodríguez-Gimeno, J.M., Sánchez, C., Castillo, S., Mariscal, J., Fernández, E. y Romero, P. (2008). *Desafíos físicos cooperativos: trabajamos todos juntos*. VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Ávila, España.
- Rosas, S., y Kane, M. (2012). Quality and Rigor of the Concept Mapping Methodology: A Pooled Study Analysis. *Evaluation and Program Planning*, 35(2), 236-245.
- Rottmann, B. (2007). Sports in English. Learning opportunities through CLIL. En C. Dalton-Puffer y U. Smith (Eds.) *Empirical perspectives on CLIL discourse* (pp.205-227). Frankfurt: Peter Lang.
- Ruiz-Olabuénaga, J.I. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Universidad de Deusto: Bilbao.
- Ruiz-Omeñaca, J. V. (2004). *Pedagogía de los valores en la EF*. Madrid: C.C.S.

- Ruiz-Pérez, L. M., Graupera, J. L., Rico, I. y Mata, E. (2004). Preferencias participativas en educación física de los chicos y chicas de la educación secundaria mediante la escala GR de participación social en el aprendizaje. *European Journal of Human Movement*, 12, 151-168
- Ryan, K., Gandha, T., Culbertson, M., y Carlson, C. (2014). Focus Group Evidence: Implications for Design and Analysis. *American Journal of Evaluation*, 35(3), 328-345.
- Sadeghi, S. y Ketabi, S. (2010). Translation: Towards a Critical-Functional Approach. *Babel*, 44(3), 4-13.
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sánchez-Pérez, A. (1997) *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y Análisis didáctico*. Madrid: SGEL (Sociedad General Española de Librería).
- Sass, T. R., Hannaway, J., Xu, Z., Figlio, D. N. y Feng, L. (2010). Value Added of Teachers in High-Poverty and Lower-Poverty Schools. *National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research*, 52. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED513819.pdf>
- Scheffler, P. (2013). Learners' perceptions of grammar-translation as consciousness rising. *Language Awareness*, 22(3), 255-269. doi: 10.1080/09658416.2012.703673.
- Schulze, K. R. (2014). *Relationships Between Teacher Characteristics and Educational Technology*. Walden University.
- Sevil, J. et al (2014). Efecto de una intervención docente para la mejora de variables motivacionales situacionales en EF. *Retos: nuevas tendencias en EF, deporte y recreación*, 26, 108-113.
- Shavelson, R. J. y Towne, L. (2002). *Scientific research in education. Committee on Scientific Principles for Education Research*. Washington: National Research Council.
- Sierra, B., Méndez, A. y Mañana, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio multidisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 165-184.
- Siguán, M. y Mackey, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana/Unesco.

- Silva, M.T. (2006). La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de Filología Inglesa: el uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico. Universidad de Málaga: Málaga.
- Sobejano, M. (2015). *Rúbrica de Evaluación de Presentación Oral. Curso 1º ESO*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B7xEdPIO4dj8Yk1WNzB1SDZhY1U/view>
- Soler, P., y Enrique, A.M. (2012). Reflexión sobre el rigor científico en la investigación cualitativa. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 18(2), 878-888.
- Stewart, M., Makwarimba, E., Barnfather, A., Letourneau, N., y Neufeld, A. (2008). Researching reducing health disparities: Mixed methods approaches. *Social Science y Medicine*, 66, 1406-1417.
- Sylvén, L.K. (2013). CLIL in Sweden – why does it not work? A metaperspective on CLIL across contexts in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 301-320. doi: 10.1080/13670050.2013.777387.
- Tapia, R. y Rafael, A. (2012). The Shaping of Spanish CLIL. Online Submission. *Encuentro*, 21, 71-79. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED539728>
- Tavares, N. J. (2015). How Strategic Use of L1 in an L2-Medium Mathematics Classroom Facilitates L2 Interaction and Comprehension. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(3), 319-335.
- Thomas, G. (2013). From Question to Inquiry: Operationalising the Case Study for Research in Teaching. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 39(5), 590-601.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 311, 123-134.
- TNTP (2012). *Teacher Experience: What Does the Research Say?* Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED537898>
- Toledo, I., Rubio, F. D. y Hermosín, M. (2012). Creencias, rendimiento académico y actitudes de alumnos universitarios principiantes en un programa plurilingüe. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 18, 213-228.

- Tomlinson, B. y Masuhara, H. (2009). Playing to learn: A review of physical games in second language acquisition. *Simulation y Gaming*, 40(5), 645-668. doi: 10.1177/1046878109339969.
- Torres, A.M. (2010). *La práctica deportiva como instrumento para el aprendizaje de una lengua extranjera*. III Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y Educación Física. Pontevedra, España.
- Toscano, L. y Rizopoulos, L. A. (2013). Making Content Accessible for English Language Learners (ELL) in the Physical Education Classroom. *International Journal of Business and Social Science*, 4(14), 99-104.
- Tran, H. y Fujiko, M. (2013). Using Visual Supports to Teach English Language Learners in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(8), 46-53. doi:10.1080/07303084.2013.818432.
- Travé, G. (2013). Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe. *Revista de Educación*, 361, 379-402.
- Trent, J. (2014). "I'm Teaching, but I'm Not Really a Teacher". Teaching Assistants and the Construction of Professional Identities in Hong Kong Schools. *Educational Research*, 56(1), 28-47.
- Troncoso, P. y Ríos, D. (2003). Autoevaluación de los alumnos: una estrategia participativa orientada al aprender a valorar. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 2(4), 111-120.
- Turner, M. (2013). Content-based Japanese Language Teaching in Australian Schools: Is CLIL a Good Fit? *Japanese Studies*, 33(3), 315-330. doi: 10.1080/10371397.2013.846211.
- Ure, J. (2010). Bilingualism and achievement in school. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1(3), 253-260. doi: 10.1080/01434632.1980.9994019.
- Vaca, M. (2008). Contribución de la EF escolar a las competencias básicas señaladas en la LOE para la educación primaria. *Tándem: Didáctica de la EF*, 26, 52-61.
- Velázquez-Callado, C. (2012). *Comprendiendo y aplicando el aprendizaje cooperativo en EF*. Actas del VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas, 14-34. Villanueva de la Serena, Badajoz, España.

- Vera, J.A. (2010). Dilemas en la negociación del currículum con el alumnado a partir de la cesión de responsabilidad de la evaluación en el aula de EF. *Revista de investigación en educación*, 7, 72-82.
- Verde, I. (2010). Implicaciones educativas del contacto entre culturas. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 302-335.
- Vila, I. (2010). Qué puede aportar la educación bilingüe a la educación lingüística del siglo XXI. Avances en supervisión educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 13, 1-12.
- Villareal, A. (2013). A Blueprint for Success. Aligning Our Targets: Proficiency, Learning, Assessment. The Memphis City School's Story. *Learning Languages*, 18(1), 42-45.
- Wannagat, U. (2007). Learning through L2 – Content and Language Integrated Learning (CLIL) and English as Medium of Instruction (EMI). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 663-682. doi: 10.2167/beb465.0.
- Wasell, B., Hawrylak, M.F., y LaVan, S.K. (2010). Examining the Structures that Impact English Language Learners' Agency in Urban High Schools: Resources and Roadblocks in the Classroom. *Education and Urban Society*, 42(5), 599-619.
- Watson, A.M. (2013). Conceptualisations of 'grammar teaching': L1 English teachers' beliefs about teaching grammar for writing. *Language Awareness*, 1-14. doi:10.1080/09658416.2013.828736.
- Weinreich, U. (1952). *Lenguas en contacto*. Universidad Central de Venezuela: Caracas.
- Widodo, H. P. (2005). Teaching Children Using a Total Physical Response (TPR) Method: Rethinking. *Bahasadan Seni*. 33(2), 235-248.
- Willans, F. (2013). The Engineering of Plurilingualism Following a Blueprint for Multilingualism: The Case of Vanuatu's Education Language Policy. *TESOL Quarterly: A Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English as a Second Dialect*, 47(3), 546-566.
- Wilson, I., y Gick, B. (2014). Bilinguals Use Language-Specific Articulatory Settings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(2), 361-373.

- Wolff, D. y Marsh, D. (2007). *Diverse Contexts - Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang.
- Xu, M. y Storr, G.B. (2012). Learning the Concept of Researcher as Instrument in Qualitative Research. *Qualitative Report*, 17(42), 12-21.
- Yang, W. y Gosling, M. (2014). What makes a Taiwan CLIL programme highly recommended or not recommended? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(4), 394-409. doi: 10.1080/13670050.2013.808168.
- Yildiz S. (2014). Service quality evaluation in the school of physical education and sports: An empirical investigation of students' perceptions. *Total Quality Management y Business Excellence*, 25(2), 80-94.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zach, S., Stein, H. y Nabel-Heller, N. (2015). Success as a Springboard for Novice Physical Education Teachers in Their Efforts to Develop a Professional Career. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(2), 278-296.
- Zagalaz, M.A., Molero, D., Cachón, J. y Gutiérrez, J. (2012). Diseño de un cuestionario para medir la formación bilingüe del profesorado de EF (FBPEF). *Revista Iberoamericana de Ciencias del Deporte*, 1(1), 7 – 12.

ANEXOS

Anexo 1. Comparativa de PB entre las CCAA con convenio MEC-British y Cyl

		Referencia de estudio	RESTO DE LAS COMUNIDADES			
		CyL	Madrid	Andalucía	Aragón	Navarra
Programa creado por el Ministerio	EPO	Currículo integrado MEC-British (inglés)	Currículo integrado MEC-British (inglés)	Currículo integrado MEC-British (inglés)	Currículo integrado MEC-British (inglés)	Currículo integrado MEC-British (inglés)
	ESO		Sección lingüística (inglés, francés, alemán)			
Programa creado por la Consejería correspondiente a la Comunidad Autónoma	EPO	Sección bilingüe (inglés, francés, alemán)	Programa de colegios bilingües (inglés)	Programa de secciones bilingües (inglés, francés, alemán)	Programa bilingüe (inglés, francés, alemán)	Programa plurilingüe (inglés + francés)
	ESO		Institutos bilingües (inglés)		Sección bilingüe (inglés, francés, alemán)	Programa de sección bilingüe en ESO (inglés, francés)
	BACH					Proyecto plurilingüe (inglés)
	FP			Ciclos bilingües (inglés)	Proyecto bilingüe (inglés)	

		Referencia de estudio	RESTO DE LAS COMUNIDADES				
		CyL	Asturias	CM	Extremadura	Murcia	Cantabria
Programa creado por el Ministerio	EPO	Currículo integrado MEC-British (inglés)	Currículo integrado MEC-British (inglés)	Currículo integrado MEC-British (inglés)	Currículo integrado MEC-British (inglés)	Currículo integrado MEC-British (inglés)	Currículo integrado MEC-British (inglés)
	ESO						
Programa creado por la Consejería correspondiente a la Comunidad Autónoma	EPO	Sección bilingüe (inglés, francés, alemán)	Programa bilingüe (inglés)	Sección bilingüe (inglés, francés, alemán, italiano)	Sección bilingüe (inglés, francés)	Programa de colegios bilingües (inglés)	Programa de educación bilingüe (inglés)
	ESO		Sección bilingüe (inglés, francés)		Sección bilingüe (inglés, francés, portugués)	Secciones bilingües (inglés, francés, alemán) Secciones mixtas (inglés y francés)	Programa de educación bilingüe (inglés, francés, alemán)
	BACH						
	FP					Ciclos de Formación Profesional Bilingüe (inglés)	

Anexo 2. Comparativa de PB entre las CCAA que no tienen convenio MEC-British y CyL

	Referencia de estudio	Resto de CCAA				
	CyL	Cataluña	C. Valenciana	Islas Baleares	Galicia	La Rioja
EPO/ESO	Currículo integrado MEC-British (inglés)					
EPO	Sección bilingüe (inglés, francés, alemán)	"Plan de impulso a las terceras lenguas" (castellano-catalán-inglés/francés)	- Programa de educación plurilingüe (inglés) - Programa de educación bilingüe enriquecido (inglés)	Secciones europeas (inglés)	Sección bilingüe (inglés, francés, portugués, alemán)	- Proyectos de innovación lingüística en centros (inglés) - Secciones bilingües (inglés, francés)
ESO			Programa plurilingüe (inglés)	Secciones europeas (inglés, francés)		
BACH						
FP				Secciones europeas (inglés)		Ciclo Formativo bilingüe (inglés)

Anexo 3. Ejemplo de escala de valoración

ASSESSMENT SCALE FOR A "STRETCHING TUTORIAL"

(Extraída de Hernando, Hortigüela y Pérez, 2015)

Indicator	Rating score	Items	Maximum score
Number of muscles	10	At least 9 different muscles are chosen to stretch.	10
	7	At least 8 different muscles are chosen to stretch.	
	5	At least 7 different muscles are chosen to stretch.	
	0	Less than 7 different muscles are chosen to stretch.	
Number of stretching	10	10 different stretching are included.	10
	7	9 different stretching are included.	
	5	8 different stretching are included.	
	0	7 different stretching are included.	
Use of english during the Tutorial	20	They perfectly explain it in english.	20
	15	There are 1-2 mistakes.	
	8	There are 3-4 mistakes.	
	5	There are more than 4 mistakes.	
Content of explanation	20	The explanation is complete.	20
	15	There are 1-2 mistakes.	
	10	There are 3-4 mistakes.	
	8	There are 5-6 mistakes.	
	5	There are 7-8 mistakes.	
	0	There are more than 8 mistakes.	
Stretching	10	All stretching exercises are perfectly executed.	10
	8	There is just one mistake.	
	6	There are 2-3 mistakes.	
	4	There are 4-5 mistakes.	
	0	There are more than 5 mistakes.	
Tutorial structure	20	The tutorial structure is perfect (it is structurally sound, sequential, and understandable).	20
	15	Something could be improved.	
	8	Several things could be improved.	
	0	There is not structure.	
Creativity	10	The tutorial is original, attractive and useful.	10
	7	The tutorial is original, attractive and useful, but one aspect could be improved.	
	5	The tutorial could be quite improved.	
	0	The tutorial could be definitely improved.	

Anexo 4. Cuestionario cumplimentado por el coordinador del Programa bilingüe

Estimado/a coordinador/a del programa bilingüe de su centro, el presente cuestionario forma parte del estudio ***“Caracterización de los aspectos metodológicos empleados en la materia de Educación Física en centros públicos de secundaria con sección bilingüe en inglés de Castilla y León”***. Éste se encuentra registrado como tesis doctoral en el programa de Doctorado: “Educación: perspectivas históricas, políticas, curriculares y de gestión” de la Universidad de Burgos. El propósito fundamental es investigar sobre los aspectos metodológicos empleados en la enseñanza de la Educación Física bilingüe en la Comunidad de Castilla y León.

Para el estudio, será necesario completar dos cuestionarios, uno que será cumplimentado por usted, como **coordinador del programa bilingüe**, y otro que será cumplimentado por el **docente de Educación Física que imparta la sección bilingüe en inglés**.

Su valiosa ayuda y aportación es muy importante para esta investigación así que le agradezco muchísimo de antemano su colaboración.

INSTRUCCIONES GENERALES

1. Lea cuidadosamente cada pregunta antes de contestarla. En cada categoría se le explicará la forma de responder: elegir una opción, calificar según escalas, indicar una cantidad, etc.
 2. Agradecemos la mayor sinceridad en sus respuestas.
 3. Si tiene alguna duda; por favor, pregunte al investigador que aplica el cuestionario.
 4. Si está interesado en conocer los resultados de esta investigación, indique su correo electrónico.
-

Muchas gracias

Alejandra Hernando Garijo

Doctoranda de la Universidad de Burgos

Programa de Doctorado “Educación: perspectivas históricas,
políticas, curriculares y de gestión”

Departamento de Didácticas Específicas. Área de Expresión
Corporal



CUESTIONARIO PARA LA CARACTERIZACIÓN DE LOS ASPECTOS METODOLÓGICOS EMPLEADOS EN EDUCACIÓN FÍSICA EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA CON SECCIÓN BILINGÜE EN INGLÉS DE CASTILLA Y LEÓN.			
A. DATOS GENERALES			
1. Género: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino		3. Nombre del centro:	
2. Señale la/s materia/s que usted imparte en el centro:		4. Localidad/Provincia:	
B. INFORMACIÓN GENERAL SOBRE EL PROGRAMA BILINGÜE DEL CENTRO			
5. ¿En qué curso escolar el centro se integró por primera vez dentro del programa bilingüe? <input type="checkbox"/> 2006-2007 <input type="checkbox"/> 2010-2011 <input type="checkbox"/> 2007-2008 <input type="checkbox"/> 2011-2012 <input type="checkbox"/> 2008-2009 <input type="checkbox"/> 2012-2013 <input type="checkbox"/> 2009-2010 <input type="checkbox"/> 2013-2014		6. ¿Recibe el centro alumnos de Educación Primaria, cuyo centro de procedencia tenga una sección bilingüe en inglés? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> NO SABE	
7. ¿Qué materias se imparten a través del inglés en el centro? (puede elegir más de una opción).			
1º ESO <input type="checkbox"/> Ciencias de la naturaleza <input type="checkbox"/> Ciencias sociales <input type="checkbox"/> Matemáticas <input type="checkbox"/> Educación plástica y visual <input type="checkbox"/> Tecnología <input type="checkbox"/> Educación Física	2º ESO <input type="checkbox"/> Ciencias de la naturaleza <input type="checkbox"/> Ciencias sociales <input type="checkbox"/> Matemáticas. <input type="checkbox"/> Música <input type="checkbox"/> Educación para la ciudadanía <input type="checkbox"/> Educación Física	3º ESO <input type="checkbox"/> Biología y Geología <input type="checkbox"/> Física y Química <input type="checkbox"/> Ciencias sociales <input type="checkbox"/> Matemáticas <input type="checkbox"/> Educación plástica y visual <input type="checkbox"/> Tecnología <input type="checkbox"/> Música <input type="checkbox"/> Educación Física	4º ESO <input type="checkbox"/> Biología y Geología <input type="checkbox"/> Física y Química <input type="checkbox"/> Ciencias sociales <input type="checkbox"/> Matemáticas <input type="checkbox"/> Educación plástica y visual <input type="checkbox"/> Tecnología <input type="checkbox"/> Música <input type="checkbox"/> Educación Física <input type="checkbox"/> Informática <input type="checkbox"/> Educación ética-cívica
8. ¿En qué documentos se encuentra mencionado y/o desarrollado el programa bilingüe del centro? (puede elegir más de una opción) <input type="checkbox"/> Proyecto Educativo de Centro <input type="checkbox"/> Programación General Anual <input type="checkbox"/> Memoria Anual <input type="checkbox"/> Programaciones Didácticas de cada uno de los departamentos inmersos en el programa bilingüe <input type="checkbox"/> Otro/s ¿Cuál/es?		9. ¿Existe un seguimiento del Programa bilingüe durante el curso? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> NO SABE Si la respuesta es afirmativa, señale a través de qué manera se realiza este seguimiento (puede elegir más de una opción). <input type="checkbox"/> Reuniones llevadas a cabo por el equipo bilingüe. <input type="checkbox"/> Sesiones de Evaluación Trimestral. <input type="checkbox"/> Opiniones de los alumnos y/o familias. <input type="checkbox"/> Otra/s ¿Cuál/es?	
10. ¿Existe una evaluación del programa bilingüe al final de curso? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> NO SABE Si la respuesta es afirmativa, señale a través de qué manera se realiza este seguimiento (puede elegir más de una opción). <input type="checkbox"/> Reuniones llevadas a cabo por el equipo bilingüe <input type="checkbox"/> Sesiones de Evaluación Trimestral <input type="checkbox"/> Opiniones de los alumnos y/o familias <input type="checkbox"/> Otra/s ¿Cuál/es?			

C. ORGANIZACIÓN DEL EQUIPO BILINGÜE

<p>11. Como medida de coordinación docente, ¿se llevan a cabo reuniones a las que asiste el profesorado inmerso en el programa bilingüe?</p> <p><input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> NO SABE</p> <p>Si la respuesta es afirmativa, ¿con qué frecuencia se llevan a cabo este tipo de reuniones?</p> <p><input type="checkbox"/> Semanal <input type="checkbox"/> Quincenal <input type="checkbox"/> Mensual <input type="checkbox"/> Esporádicamente <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> NO SABE</p>	
<p>12. Con respecto al contenido y temática tratada durante las reuniones, indique si se cumplen las siguientes afirmaciones (puede elegir más de una opción):</p> <p><input type="checkbox"/> Se establecen criterios comunes en cuanto al <i>porcentaje de utilización de inglés</i> en el aula.</p> <p><input type="checkbox"/> Se establecen criterios comunes en cuanto a aspectos <i>metodológicos y/o evaluativos</i>.</p> <p><input type="checkbox"/> Se organizan actividades de carácter <i>interdisciplinar</i> entre las materias implicadas en el programa bilingüe.</p> <p><input type="checkbox"/> Se establecen propuestas para trabajar en el aula con el <i>auxiliar de conversación</i> (lector).</p> <p><input type="checkbox"/> Se comenta sobre los alumnos (sus <i>resultados</i> favorables o desfavorables por estar dentro del programa).</p> <p><input type="checkbox"/> Otro/s ¿Cuál/es?</p>	
<p>13. ¿El profesorado de inglés, forma parte del equipo bilingüe en el centro?</p> <p><input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> NO SABE</p>	<p>14. ¿El profesorado de inglés orienta al equipo bilingüe sobre los contenidos lingüísticos a llevar a cabo en cada curso?</p> <p><input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> NO SABE</p>
<p>15. ¿Están las familias de los alumnos inmersos en el programa bilingüe, informadas del funcionamiento de dicho programa?</p> <p><input type="checkbox"/> Nada</p> <p><input type="checkbox"/> Algo</p> <p><input type="checkbox"/> Bastante</p> <p><input type="checkbox"/> Mucho</p> <p><input type="checkbox"/> No sabe</p>	<p>Si la respuesta es afirmativa. ¿De qué manera se mantiene informadas a las familias? (puede elegir más de una opción)</p> <p><input type="checkbox"/> Reuniones informativas</p> <p><input type="checkbox"/> Página web del centro</p> <p><input type="checkbox"/> Información proporcionada por sus hijos</p> <p><input type="checkbox"/> Correo electrónico</p> <p><input type="checkbox"/> Comunicación escrita</p> <p><input type="checkbox"/> Otras ¿Cuál/es?</p>
<p>16. ¿Se implica a los alumnos para conocer su opinión acerca del funcionamiento del programa?</p> <p><input type="checkbox"/> Nada</p> <p><input type="checkbox"/> Algo</p> <p><input type="checkbox"/> Bastante</p> <p><input type="checkbox"/> Mucho</p> <p><input type="checkbox"/> No sabe</p>	<p>Si la respuesta es afirmativa. ¿De qué manera se mantiene informados a los alumnos? (puede elegir más de una opción)</p> <p><input type="checkbox"/> Entrevistas individualizadas</p> <p><input type="checkbox"/> Entrevistas colectivas</p> <p><input type="checkbox"/> Cuestionarios</p> <p><input type="checkbox"/> Otras ¿Cuál/es?</p>

Anexo 5. Cuestionario cumplimentado por el profesor de Educación Física en inglés

Estimado/a profesor/a de Educación Física,

el presente cuestionario forma parte del estudio ***“Caracterización de los aspectos metodológicos empleados en la materia de Educación Física en centros públicos de secundaria con sección bilingüe en inglés de Castilla y León”***. Éste se encuentra registrado como tesis doctoral en el programa de Doctorado: “Educación: perspectivas históricas, políticas, curriculares y de gestión” de la Universidad de Burgos. El propósito fundamental es investigar sobre los aspectos metodológicos empleados en la enseñanza de la Educación Física bilingüe en la Comunidad de Castilla y León.

Para el estudio, será necesario completar dos cuestionarios, uno que será cumplimentado por el **coordinador del programa bilingüe** de su centro, y otro que será cumplimentado por usted como **docente de Educación Física que imparte la sección bilingüe en inglés**.

Su valiosa ayuda y aportación es muy importante para esta investigación así que le agradezco muchísimo de antemano su colaboración.

INSTRUCCIONES GENERALES

1. Lea cuidadosamente cada pregunta antes de constestarla.

En cada categoría se le explicará la forma de responder:
elegir una opción, calificar según escalas, indicar una cantidad, etc.

2. Agradecemos la mayor sinceridad en sus respuestas.
 3. Si tiene alguna duda; por favor, pregunte al investigador que aplica el cuestionario.
 4. Si está interesado en conocer los resultados de esta investigación, indique su correo electrónico.
-

Muchas gracias por su valiosa ayuda.

Alejandra Hernando Garijo

Doctoranda de la Universidad de Burgos

Programa de Doctorado “Educación: perspectivas históricas,
políticas, curriculares y de gestión”

Departamento de Didácticas Específicas. Área de Expresión
Corporal



**CUESTIONARIO PARA LA CARACTERIZACIÓN DE LOS ASPECTOS
METODOLÓGICOS EMPLEADOS EN LA ENSEÑANZA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LOS
CENTROS DE SECUNDARIA CON SECCIÓN BILINGÜE EN INGLÉS DE CASTILLA Y
LEÓN.**

A. DATOS GENERALES

1. Género:

☐ Masculino

☐ Femenino

2. Nombre del centro:

3. Localidad/Provincia:

B. PERFIL PROFESIONAL DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA

B.1. Experiencia como profesor y vinculación laboral

4. Señale su situación administrativa

☐ Contratado

☐ Interino

☐ Propietario provisional/expectativa

☐ Propietario

definitivo

☐ Otra situación

5. ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo Educación Física en enseñanza secundaria?

6. ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo Educación Física dentro de una sección bilingüe en inglés?

☐ 1-2 años ☐ 5-7 años

☐ 3-4 años ☐ Más de 7 años

7. ¿Cuánto tiempo lleva impartiendo Educación Física dentro de una sección bilingüe en inglés EN ESTE CENTRO?

☐ 1-2 años ☐ 5-7 años

☐ 3-4 años ☐ Más de 7 años

B.2. Titulación de inglés

8. Señale la/s titulación/es de inglés que posea:

9. ¿Posee la acreditación lingüística de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León?

☐ SI

☐ NO

B.3. Formación permanente

10. ¿Ha realizado algún curso de formación y actualización de inglés y/o inmersión lingüística en España y/o en el extranjero?

☐ SI ☐ NO

Si la respuesta es afirmativa, ¿cuántas horas de formación ha recibido?

☐ 20-40h ☐ 40-60h ☐ 60-100h ☐ 100-200h ☐ Más de 200h

11. ¿Ha realizado algún curso en referencia a la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera)?

☐ SI ☐ NO

Si la respuesta es afirmativa, ¿cuántas horas de formación ha recibido?

☐ 20-40h ☐ 40-60h ☐ 60-100h ☐ 100-200h ☐ Más de 200h

12. ¿Ha IMPARTIDO algún curso en referencia a la enseñanza bilingüe en los centros?

☐ SI

☐ NO

Si la respuesta es afirmativa, ¿cuántas horas de formación ha impartido?

☐ 20-40h ☐ 40-60h ☐ 60-100h ☐ 100-200h ☐ Más de 200h

13. Asigne una valoración a las siguientes actividades, según la importancia que le asigna a su formación permanente.

Valoraciones: 1 (Nada) 2 (Algo) 3 (Bastante) 4 (Mucha)

PREGUNTAS	RESPUESTAS			
13.1 Asistir a cursos de formación/actualización del idioma.	1	2	3	4
13.2 Realizar estancias en el extranjero con el fin de seguir formándose y actualizándose en el idioma.	1	2	3	4
13.3 Consultar bibliografía para actualizar conocimientos sobre metodología AICLE.	1	2	3	4
13.4 Asistir a seminarios, cursos y congresos relacionados con la metodología AICLE.	1	2	3	4

C. INCLUSIÓN DE LA MATERIA DE EF DENTRO DEL PROGRAMA BILINGÜE

14. Indique su opinión acerca de por qué la Educación Física bilingüe es una materia apropiada para ser incluida dentro del programa bilingüe:

Valoraciones: 1 (Nada) 2 (Algo) 3 (Bastante) 4 (Mucho)

PREGUNTAS	RESPUESTAS			
14.1 La motivación intrínseca generada por la materia facilita la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje del inglés.	1	2	3	4
14.2 El carácter vivencial de la materia facilita la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje del inglés.	1	2	3	4
14.3 El ambiente distendido que se genera, favorece la interacción comunicativa.	1	2	3	4
14.4 La inclusión de la materia de Educación Física dentro del programa bilingüe es apropiada.	1	2	3	4

15. Indique su opinión acerca de lo que la Educación Física bilingüe aporta en relación al aprendizaje del inglés: Valoraciones: 1 (Nada) 2 (Algo) 3 (Bastante) 4 (Mucho)

PREGUNTAS	RESPUESTAS			
15.1 Sus características particulares permiten que los alumnos desarrollen la comprensión oral en inglés.	1	2	3	4
15.2 Sus características particulares permiten que los alumnos desarrollen la competencia comunicativa en inglés.	1	2	3	4
15.3 Sus características particulares permiten que los alumnos desarrollen la expresión escrita en inglés.	1	2	3	4

15.4 Sus características particulares permiten que los alumnos desarrollen la comprensión escrita en inglés.	1	2	3	4
16. Indique su opinión acerca de los inconvenientes que la Educación Física bilingüe puede tener en relación al desarrollo de los contenidos de la materia: Valoraciones: 1 (Nada) 2 (Algo) 3 (Bastante) 4 (Mucho)				
PREGUNTAS		RESPUESTAS		
16.1 El hecho de que se imparta en inglés, ralentiza el desarrollo normal de la materia.	1	2	3	4
16.2 El hecho de que se imparta en inglés, hace que se aprendan menos contenidos de Educación Física.	1	2	3	4
D. CARACTERIZACIÓN DE LA MATERIA DE EF BILINGÜE DESDE LOS ASPECTOS METODOLÓGICOS EMPLEADOS				
Programación Didáctica 17. Dentro de la Programación Didáctica del departamento de Educación Física, ¿se recogen algunas particularidades o modificaciones en referencia a la Educación Física en inglés? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO Si la respuesta es afirmativa, señale dónde se realizan dichas modificaciones (puede elegir más de una opción): <input type="checkbox"/> Objetivos <input type="checkbox"/> Competencias Básicas <input type="checkbox"/> Contenidos <input type="checkbox"/> Criterios de evaluación <input type="checkbox"/> Metodología <input type="checkbox"/> Procedimientos e instrumentos de evaluación				
Metodología 18. ¿Qué porcentaje de inglés se utiliza en el aula? <input type="checkbox"/> Las 2 horas de EF a la semana son 100% en inglés <input type="checkbox"/> Las 2 horas de EF a la semana son 100% en inglés salvo aclaraciones puntuales en castellano. <input type="checkbox"/> En las 2 horas de EF se alterna inglés y castellano (más o menos en la misma proporción 50% y 50%). <input type="checkbox"/> En las 2 horas de EF se alterna inglés y castellano (aunque se utiliza más inglés). <input type="checkbox"/> En las 2 horas de EF se alterna inglés y castellano (aunque se utiliza más castellano). <input type="checkbox"/> Un día de la semana se hace en inglés y el otro día se hace en castellano. <input type="checkbox"/> Se seleccionan Unidades Didácticas, unas se hacen en castellano y en otras se introduce la lengua inglesa. <input type="checkbox"/> Los dos días de la semana se hacen en castellano y se van introduciendo algunas cosas en inglés.				
19. Señale con qué frecuencia se utiliza en cada una de las destrezas: Valoraciones: 1 (Nada) 2 (Poco) 3 (Bastante) 4 (Mucho)				
PREGUNTAS		RESPUESTAS		
19.1 Los alumnos escuchan las explicaciones en inglés para la realización de diferentes actividades.	1	2	3	4
19.2 Los alumnos hablan en inglés.	1	2	3	4
19.3 Los alumnos leen textos en inglés relacionados con diferentes temáticas del ámbito físico-deportivo.	1	2	3	4
19.4 Los alumnos escriben en inglés para realizar diferentes tareas.	1	2	3	4
20. Indica con qué frecuencia se cumplen las siguientes afirmaciones en referencia a las estrategias de enseñanza llevadas a cabo en las diferentes UDD en Educación Física bilingüe: Valoraciones: 1 (Nada) 2 (Poco) 3 (Bastante) 4 (Mucho)				

PREGUNTAS	RESPUESTAS			
20.1 En todas o casi todas las UDD, se emplean las 4 destrezas del inglés (entender, hablar, leer y escribir) a través de las diferentes actividades de enseñanza-aprendizaje.	1	2	3	4
20.2 Se incluyen e incorporan aspectos y contenidos propios de la cultura inglesa y/o americana.	1	2	3	4
20.3 Se utilizan las TIC como recurso didáctico.	1	2	3	4
20.4 Se realiza trabajo interdisciplinar con el resto de materias bilingües.	1	2	3	4
20.5 A la hora de transmitir la información, se utilizan estrategias lingüísticas y paralingüísticas (Repetir, parafrasear, simplificar, ejemplificar, gesticular, usar imágenes, emplear gráficos de organización de ideas, diagramas, etc)	1	2	3	4
20.6 El resultado de la ejecución de las diferentes tareas, es variado. Puede ser: un mural, una presentación power point, un documento, una presentación oral, una grabación, etc.	1	2	3	4
20.7 Se facilita al alumno un vocabulario fundamental en relación al contenido que se está tratando (Ej. A través de léxico bilingüe en su cuaderno).	1	2	3	4
Evaluación 21. Con respecto al sistema de evaluación empleado, señale: <input type="checkbox"/> Evalúa contenidos curriculares pero no contenidos lingüísticos. <input type="checkbox"/> Evalúa contenidos curriculares y el progreso en contenidos lingüísticos.				
22. Durante el proceso de evaluación, ¿cuáles de los siguientes instrumentos emplea? (puede elegir más de una opción). <input type="checkbox"/> Fichas de Observación <input type="checkbox"/> Pruebas de conocimiento <input type="checkbox"/> Portfolio <input type="checkbox"/> Cuaderno del alumno <input type="checkbox"/> Filmaciones <input type="checkbox"/> Entrevistas con alumnos <input type="checkbox"/> Fichas de autoevaluación <input type="checkbox"/> Fichas de coevaluación <input type="checkbox"/> Rúbricas de evaluación (escalas descriptivas con indicadores)				
Auxiliar de conversación (lector) 23. Según la ORDEN EDU/1134/2011, los centros con sección bilingüe pueden disponer de la presencia de auxiliares de conversación (lectores), ¿cuántos auxiliares de conversación dispone el centro? <input type="checkbox"/> Ninguno <input type="checkbox"/> Uno <input type="checkbox"/> Dos <input type="checkbox"/> Más de dos				
24. ¿Con qué frecuencia participan los auxiliares de conversación en las clases de Educación Física? <input type="checkbox"/> Una vez a la semana <input type="checkbox"/> Una vez cada 15 días <input type="checkbox"/> Una vez al mes <input type="checkbox"/> Una vez al trimestre <input type="checkbox"/> Nunca				
25. Valore la participación de los auxiliares de conversación (lectores) en Educación Física: Valoraciones: 1 (Nada) 2 (Poco) 3 (Bastante) 4 (Mucho)				

PREGUNTAS	RESPUESTAS			
25.1 La participación del lector en clase de Educación Física es positiva para el aprendizaje y formación integral del alumno.	1	2	3	4
25.2 El lector colabora con usted para la elaboración de materiales didácticos en inglés (apuntes, sesiones,...).	1	2	3	4
25.3 El lector propone y enseña a los alumnos actividades físico-deportivas propias de su lugar de procedencia.	1	2	3	4
25.4 El lector ayuda a que los alumnos progresen en la comprensión y/o expresión del inglés.	1	2	3	4

Anexo 6. Informe de validación del cuestionario

En....., a.....de.....de 2012

Apreciado profesor.....:

Por la presente me pongo en contacto con Vd. para solicitar su colaboración en el estudio ***Caracterización de los aspectos metodológicos empleados en la materia de Educación Física en centros públicos de secundaria con sección bilingüe en inglés de Castilla y León***, registrado como proyecto de tesis doctoral en el programa de doctorado “Educación: perspectivas históricas, políticas, curriculares y de gestión” de la Universidad de Burgos (España).

Como parte de este estudio pretendo suministrar dos cuestionarios a los centros de secundaria con sección bilingüe de Castilla y León, donde se imparta la materia de Educación Física en inglés. Uno de ellos deberá ser cumplimentado por el coordinador del programa bilingüe, a través del cual analizaré aspectos tales como el tiempo de permanencia del programa, la organización y coordinación del equipo bilingüe o la implicación de los alumnos y familias en el mismo. El otro cuestionario, será cumplimentado por el profesor de Educación Física que imparta en la sección bilingüe en inglés, a través del cual analizaré aspectos tales como su formación académica y experiencia laboral en es-

te ámbito o elementos que caracterizan la metodología utilizada.

La colaboración que solicito de Vd. es que, como experto, participe en el proceso de validación de este cuestionario, evaluando el mismo y sugiriendo todas aquellas mejoras que crea necesarias, según la planilla de evaluación adjunta.

De antemano agradezco su valiosa colaboración en este estudio, y me pongo a su disposición para resolver cualquier duda o cuestión referente al mismo o a su participación como evaluador experto. Por favor, no dude en trasladarme estas dudas o cuestiones a través del correo electrónico alejandrahernandogarijo@gmail.com.

Atentamente,

Alejandra Hernando Garijo

CUESTIONARIO PARA LA CARACTERIZACIÓN DE LA METODOLOGÍA EMPLEADA EN EDUCACIÓN FÍSICA EN CENTROS PÚBLICOS DE SECUNDARIA CON SECCIÓN BILINGÜE EN INGLÉS EN CASTILLA Y LEÓN.

PROCESO DE VALIDACIÓN. FASE 1: JUICIO DE EXPERTOS

INSTRUCCIONES GENERALES

1. Lea cuidadosamente cada pregunta antes de contestarla. Tenga a mano los cuestionarios facilitados para poder consultarlos siempre que sea necesario.
2. Agradecemos la mayor sinceridad y concreción en sus respuestas. Siempre que sea posible, detalle la o las preguntas a las que se refieren sus valoraciones y/o apreciaciones.
3. En cada pregunta existe un subapartado en el que se solicitan las mejoras que podrían considerarse para lograr los objetivos asignados al cuestionario. Pueden referirse tanto a la adición como eliminación o reestructuración de categorías o preguntas, por lo que le rogamos que precise al máximo sus propuestas.
4. Si Vd. prefiere realizar sus propuestas/apreciaciones en los propios cuestionarios, señálelo en este cuestionario con un "Véanse las anotaciones realizadas en los cuestionarios".

① Valore de 1 a 5 la adecuación general del cuestionario 1 (a rellenar por el coordinador del programa bilingüe) para alcanzar los siguientes objetivos (1 no adecuado, 2 poco adecuado, 3 aceptablemente adecuado, 4 bastante adecuado, 5 totalmente adecuado):	Valoración
--	------------

1.1.- Caracterizar el programa bilingüe de los centros de Castilla y León en relación a los aspectos demográficos, tiempo de permanencia, materias ofertadas y la distribución de las mismas en los cursos.	
---	--

Exprese, si lo considera necesario, las razones que explican su valoración:

●

Proponga, si lo estima necesario, las mejoras que podrían considerarse para lograr este objetivo:

●

1.2.- Detectar si, desde la perspectiva de las personas implicadas en el programa bilingüe (equipo bilingüe), existe una relación, organización y/o coordinación.	
--	--

Expresa, si lo considera necesario, las razones que explican su valoración:



Proponga, si lo estima necesario, las mejoras que podrían considerarse para lograr este objetivo:



1.3.- Caracterizar la organización y coordinación de las personas implicadas en el programa bilingüe (equipo bilingüe)	
---	--

Expresa, si lo considera necesario, las razones que explican su valoración:



Proponga, si lo estima necesario, las mejoras que podrían considerarse para lograr este objetivo:



1.4.- Detectar si los alumnos y familias están implicados en el funcionamiento del programa bilingüe.	
--	--

Expresa, si lo considera necesario, las razones que explican su valoración:



Proponga, si lo estima necesario, las mejoras que podrían considerarse para lograr este objetivo:



② Valore de 1 a 5 la adecuación general del cuestionario 2 (a rellenar por el profesor de Educación Física bilingüe) para alcanzar los siguientes objetivos (1 no adecuado, 2 poco adecuado, 3 aceptablemente adecuado, 4 bastante adecuado, 5 totalmente adecuado):	Valoración
---	-------------------

2.1.- Caracterizar el perfil profesional del profesor de Educación Física bilingüe, analizando su formación académica específica y permanente en el ámbito de la enseñanza bilingüe y experiencia laboral en dicho ámbito.	
---	--

Expresa, si lo considera necesario, las razones que explican su valoración:



Proponga, si lo estima necesario, las mejoras que podrían considerarse para lograr este objetivo:

2.2.- Detectar la percepción y opinión del profesor de Educación Física bilingüe acerca de lo que su materia puede aportar al proceso de aprendizaje del inglés al ser incluida dentro de la sección bilingüe.	
---	--

Expresa, si lo considera necesario, las razones que explican su valoración:

●

Proponga, si lo estima necesario, las mejoras que podrían considerarse para lograr este objetivo:

●

2.3.- Detectar los elementos principales que definen el diseño de la materia de Educación Física bilingüe desde la perspectiva del propio docente que la imparte.	
--	--

Expresa, si lo considera necesario, las razones que explican su valoración:

●

Proponga, si lo estima necesario, las mejoras que podrían considerarse para lograr este objetivo:

●

2.4.- Caracterizar los aspectos metodológicos que el profesor de Educación Física bilingüe señala que emplea para la enseñanza de la materia.	
--	--

Expresa, si lo considera necesario, las razones que explican su valoración:

●

Proponga, si lo estima necesario, las mejoras que podrían considerarse para lograr este objetivo:

●

③ Valore de 1 a 5 la presentación e instrucciones generales de los cuestionarios (primera página) (1 no adecuada, 2 poco adecuada, 3 aceptablemente adecuada, 4 bastante adecuada, 5 totalmente adecuada):	Valoración
---	-------------------

Expresa, si lo considera necesario, las razones que explican su valoración:

●

Proponga, si lo estima necesario, los aspectos de mejora para la presentación e instrucciones generales de los cuestionarios:

●

④Valore de 1 a 5 los aspectos de presentación de los cuestionarios (claridad visual y de presentación de las categorías e ítems y de las posibilidades de respuesta) (1 no adecuada, 2 poco adecuada, 3 aceptablemente adecuada, 4 bastante adecuada, 5 totalmente adecuada):	Valoración
--	-------------------

Exprese, si lo considera necesario, las razones que explican su valoración:

●

Proponga, si lo estima, las mejoras que podrían considerarse para mejorar los aspectos formales de los cuestionarios:

●

¡Muchas gracias por su tiempo y sus valiosas aportaciones!

Anexo 7. Entrevista inicial al docente responsable de impartir la EF en inglés del centro seleccionado para la realización del estudio de caso

Se incluye la entrevista que el investigador realizó al docente del centro al inicio de curso, concretamente el 25 Septiembre 2013. Como se ha indicado, ésta fue grabada, por lo que se transcribe la conversación modificando algunos aspectos de la expresión de ideas para facilitar el seguimiento del lector sin que ello afecte al contenido dicho por el entrevistado.

Se elaboraron un total de 9 preguntas que se organizaron de acuerdo con las categorías previamente establecidas. Aquí constan las preguntas iniciales del guion (las más generales y claves) pero a lo largo de la entrevista surgieron más preguntas, ya que el investigador buscaba encontrar una respuesta lo más completa posible para así profundizar en la temática abordada.

CATEGORÍA 1: ADQUISICIÓN DEL IDIOMA

1. ¿Por qué crees que la EF es una de las materias elegidas para ser incluida dentro del PB?

Sinceramente pienso que la EF como en el caso de otras materias (Tecnología, Plástica o Música) son elegidas porque son consideradas las “menos importantes” o “marías”. En un principio al centro le da miedo involucrarse en este tipo de iniciativas y cree que incluyendo este tipo de materias los alumnos probablemente no tendrán dificultades en superarlas aun siendo impartidas en otro idioma. Y éste es un aspecto importante de cara a las familias y a los resultados del centro.

Y sino ¿por qué los proyectos bilingües en España amparados bajo el Ministerio (MEC-British Council) no valoran nunca la posibilidad de incluir la EF como materia para ser impartida en inglés? Porque creo que oficialmente la EF no es una materia que se considera apta para

el aprendizaje del inglés. Sí se consideran otras materias aptas para el aprendizaje del inglés, Historia o Biología por ejemplo. De hecho éstas son las materias elegidas siempre en este tipo de proyectos.

Pero aunque creo que ésta pueda ser una razón, también pienso que la oportunidad de que la EF forme parte de la sección bilingüe constituye una oportunidad de elevar el rango académico de la materia, de considerarla más importante por tener un objetivo extra que se suma a la transmisión de hábitos saludables, y éste es, la enseñanza y el aprendizaje del inglés, idioma que en la actualidad se ha convertido en imprescindible.

Como docente de EF con algo de experiencia en el ámbito bilingüe, creo en las potencialidades de la EF para el aprendizaje del inglés y creo en las cosas positivas de las que la EF como materia puede beneficiarse por el hecho de ser impartida en inglés.

¿Qué aspectos crees que hacen a la EF adecuada para ser impartida en inglés?

En principio porque los alumnos se sienten motivados hacia la asignatura y esto puede facilitar también el acceso al inglés.

El ambiente que se genera en EF, más relajado e informal, da confianza al alumno por ejemplo para hablar y expresarse. Lo difícil para el profesor es generar esas situaciones pero por mi experiencia la “barrera de la vergüenza” está superada en relación a otras materias.

El propio sistema educativo o la metodología imperante empleada por el profesorado hace que en clases de inglés o en clases de cualquier materia impartida en inglés estén sentados y se aborden temas y situaciones dentro de un contexto superficial. Por el contrario en EF se generan constantemente situaciones reales, acciones que se asocian directamente con el idioma, idioma que se utiliza en el momento en el que se está produciendo. Quiero decir, por ejemplo imaginemos que se está trabajando cómo dirigirse a un vendedor y efectuar una compra; en clase de inglés tiene que simularse esa situación. Por el contrario en clase de EF ocurren constantemente situaciones reales que demandan vocabulario en ese preciso momento. Por ejemplo, en un partido de un deporte surgen constantemente conceptos asocia-

dos a la acción que está aconteciendo en el momento: pasar, botar, correr, desmarcarse, lanzar,...

En definitiva, quiero pensar que estos beneficios que tiene la EF también son razones que determinan la inclusión de la materia dentro de la sección bilingüe.

2. ¿Crees que la EF puede aportar algo al aprendizaje del inglés? Como docente, ¿De qué manera contribuyes?

En las reuniones del equipo bilingüe se determina el porcentaje de inglés que las materias no lingüísticas debemos emplear en el aula. La administración indica que el total de horas impartidas de la materia en inglés no puede suponer más del 50%. Así consta en la normativa, sin embargo todos estamos de acuerdo en que eso es poco y que tenemos que tender a utilizar el idioma lo máximo posible. Esta idea es defendida sobre todo por la jefa de estudios que participa y dirige las reuniones junto con la coordinadora. No obstante hay disparidad de criterio entre los docentes de las asignaturas no lingüísticas en la utilización del inglés ya que una parte del equipo bilingüe dice que si da todo en inglés no avanza en la materia porque los alumnos no se enteran.

Sinceramente creo que los alumnos sí se enteran y que es más problema de la formación del profesorado tanto a nivel de idioma (porque para dar una clase entera en inglés quizá la titulación B2 se queda escasa) como a nivel de metodología (que no tenemos demasiada formación).

Por mi parte, el propósito inicial que tengo como responsable de impartir la EF bilingüe es que las clases sean totalmente en inglés, excepto alguna aclaración que se haga en castellano. Creo que es la única forma de contribuir al aprendizaje del inglés desde mi materia.

Si bien, los alumnos deben tener en cuenta que el fin fundamental es el aprendizaje de contenidos de EF y que el inglés es tan solo un medio para comunicarnos. Por tanto, el inglés no es el fin sino el medio para aprender EF.

Teniendo en cuenta esta premisa, trato también de contribuir al aprendizaje del inglés mediante el trabajo de todas sus posibilidades comunicativas (comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita).

Siempre me dirijo a mis alumnos en inglés y cuando ellos se dirigen a mí tienen que hacerlo en inglés para que les conteste. Todas las actividades pertenecientes a las UUDD son explicadas en inglés y si los alumnos tienen alguna duda, tienen que preguntarlo en el idioma. Además, se hace partícipes a los alumnos para que propongan variantes y alternativas, o hagan pequeñas exposiciones en inglés. Durante la clase, deben hablar en inglés entre ellos, ya que si no se valorará negativamente. Asimismo, en cada UD se les pide que lean algo en relación a la temática. También, en cada UD se les pide que escriban en inglés dependiendo de lo que se esté trabajando.

Trato de preguntar al profesor de inglés qué contenidos están dando para reforzarlos a través de las clases de EF. Por ejemplo si en clase están dando el presente continuo, el escrito que les mande en la Unidad será con ese tiempo verbal.

En definitiva, considero que desde la EF que imparto contribuyo de alguna forma al aprendizaje del inglés de mis alumnos. No obstante, solo es un pensamiento pues los alumnos al final de curso no hacen pruebas que evalúen el nivel de idioma adquirido gracias a las asignaturas de inglés e impartidas en inglés. Se dice que los alumnos mejoran el inglés gracias a la sección bilingüe pero no hay una prueba que lo determine fehacientemente.

3. ¿Crees que la metodología es un aspecto relevante? ¿Aplicas metodología CLIL en tus clases? Si es así ¿de qué manera?

La metodología es lo más importante para desarrollar con éxito este tipo de enseñanzas integradas de contenido e idioma. Si bien, los docentes estamos un poco desamparados en este sentido. La administración nos exige una mínima titulación. La titulación responde a criterios concretos, al menos un B2 según el MCERL y expedida por un organismo oficial (escuela de idiomas, Cambridge, Trinity of college of London...). Sin embargo en cuanto a metodología, no se te exige nada. Esto quiere decir que o te formas por tu cuenta o te inventas la forma de impartir tu asignatura en inglés. Por eso, cuando comencé en una sección bilingüe, únicamente me limitaba a hablar a mis alumnos lo máximo en inglés, traducía las clases de castellano al inglés. El segundo año en la sección bilingüe, la coordinadora del programa me facilitó información sobre la posibilidad de asistir a cursos de formación sobre metodología CLIL y ahí tomé mi primer contacto con este enfoque. A partir de ahí, asistí a otros cursos y pude hacerme una idea de lo que es la metodología CLIL, la importancia que tiene y cómo aplicarla en mis clases. Aunque es cierto que las propuestas planteadas en los cursos a los que he asistido, pocas veces tienen que ver con la EF.

La metodología CLIL es importante porque permite integrar una materia de contenido con un idioma extranjero. Te da las pautas para concebir la materia como fin último pero utilizando el inglés como medio para conseguirlo.

Creo que sí aplico metodología CLIL en mis clases, quizá no plenamente pero sí en la medida del concepto que tengo de lo que es CLIL.

Por ejemplo, aplico CLIL porque en cada UD trato de que los alumnos utilicen todas las posibilidades del inglés, que escuchen, que hablen, que lean y que escriban.

Y además esto lo hago desde diferentes puntos de vista o a través de actividades y utilización de recursos diversos. Por ejemplo, para que escuchen: a través de mis explicaciones, o de las explicaciones de la

lectora, a través de vídeos y películas, etc Para que hablen, que se dirijan al profesor y a la lectora en inglés, que se comuniquen entre ellos durante las clases de EF, a través de exposiciones en clase, etc Para que lean, a través de textos en papel, textos en la red, textos en la biblioteca del centro. Para que escriban, que redacten lo que se ha hecho en la sesión, que reflexionen sobre una temática, que describan, que den su opinión, etc.

También creo que aplico CLIL porque trato de establecer un trabajo coordinado con el profesor de inglés en dos direcciones. Por un lado, le pregunto los contenidos que están trabajando para intentar retomarlos y reforzarlos en EF. Por otro lado porque le indico el vocabulario que estamos trabajando en EF para que lo trabaje en la materia de inglés.

Asimismo, aplico CLIL cuando introduzco aspectos de la cultura inglesa o americana, por ejemplo cuando les enseño Rugby.

Como la aplicación de la metodología CLIL es de suma relevancia y común a todas las materias no lingüísticas que se imparten en inglés, creo que es un punto importante a trabajar desde el equipo bilingüe y desde la coordinación del programa. Aunque fuera, dar unas pautas generales y comunes de aplicación para todos porque si no ocurre que cada uno hace lo que buenamente puede sin que exista una meta común final.

4. En cuanto al AC ¿cuál es su función durante tus clases? ¿Qué aspectos valoras como positivos de su participación?

La buena utilización del AC en mis clases todavía es una asignatura pendiente para mí. He buscado bibliografía en relación a esto y no encuentro nada. En uno de los cursos sobre metodología a los que asistí, coincidí con otro profesor de EF y pudimos compartir experiencias en este sentido pues me di cuenta de que era una preocupación mutua.

Valoro positivamente la participación del AC pero creo que no consigo sacarle todo el partido que debiera.

Me encuentro con muchas dificultades sobre todo porque es una persona nativa y sabe todo el inglés posible pero normalmente no tiene conocimientos pedagógicos sobre organización de la clase y otras estrategias didácticas y fundamentalmente no tiene conocimientos sobre la especificidad de la materia de EF. Esto implica un gran trabajo extra por mi parte porque además de preparar las clases, tengo que explicar al AC qué decir y cómo explicar a los alumnos. Si bien, depende mucho de la actitud e iniciativa del AC, puesto que hay algunos que se limitan a explicar y transmitir únicamente lo que yo les he explicado previamente y otros incluyen otros aspectos que han buscado o experiencias propias en relación a lo que están explicando.

¿Cómo concretamente el AC participa en tus clases de EF?

En las clases de EF, el AC participa de formas diversas:

1. Explica a los alumnos las actividades y tareas motrices.
2. Explica a los alumnos contenidos de carácter conceptual (por ejemplo prepara y presenta un Power-Point al inicio de una UD, les hace preguntas e interacciona con los alumnos para saber lo que saben y no saben de la temática que se esté abordando).
3. Prepara y muestra a los alumnos un deporte de origen británico que permita ofrecerles un vínculo entre las dos culturas.
4. Corrige en los trabajos grupales cuando el idioma es el medio de comunicación (por ejemplo en la UD de Dramatización de 1º ESO, durante las clases de EF, el lector se pasa por los grupos. Cada grupo de alumnos enseña al AC los guiones que han preparado y éste corrige los errores fundamentales. Poste-

riormente, cuando ensayan las escenas, y antes de grabarlas en vídeo, el AC les corrige los aspectos de pronunciación).

5. Evalúa objetivos lingüísticos y de materia. El AC hace preguntas a los alumnos (de forma individual) en relación a los contenidos trabajados en el trimestre. Al finalizar, el AC y yo nos reunimos y éste me comenta los aspectos más importantes y reseñables de cada entrevista. Esto me sirve para realizar el seguimiento de lo que han interiorizado en cuanto a contenidos y de cómo van con el inglés.

Aunque a veces me planteo la utilidad real del AC en mis clases creo que es positivo para los alumnos porque escuchan un acento perfecto y les ayuda en el aprendizaje del inglés. Además, normalmente el AC está con ellos en otras clases, aspecto que permite generar un clima de confianza y predisposición por parte de los alumnos para el uso del idioma.

CATEGORÍA 2: APRENDIZAJE DE CONTENIDOS CURRICULARES

5. **¿Qué tipo de contenidos impartes en 1º y 4º ESO? ¿Difieren los contenidos abordados entre los grupos de castellano y los grupos de inglés?**

En los grupos bilingües y no bilingües, los contenidos que se imparten suelen ser los mismos. Si bien, en los grupos bilingües se insiste más en el empleo del inglés. Mientras que en los grupos bilingües se trata sistemáticamente de que en todas las UDD los alumnos escuchen, hablen, escriban y lean en inglés, en los grupos no bilingües esto se omite. Por eso muchas veces, en los grupos bilingües se va más retrasado que en los grupos no bilingües. En estos últimos, las explicaciones son más fluidas y también la comprensión.

En 1º ESO se abordan contenidos de juegos motores, resistencia, esgrima adaptada, dramatización, atletismo, patines y deportes alternativos.

En 4º ESO se realizan test de condición física para evaluar su salud, retos de carácter cooperativo, esgrima, acrobacias, actividades paralímpicas, teatro de sombras o baile y deportes alternativos.

En 1º ESO se empieza a trabajar en pequeños grupos y en 4º ESO se plantean propuestas también en pequeños grupos pero que se dirijan al trabajo en gran grupo.

Se intenta cumplir lo dispuesto en la programación didáctica. En ella se incluye todo lo relacionado con la sección bilingüe (objetivos lingüísticos, integración de contenidos lingüísticos, etc)

6. ¿Consideras importante el trabajo interdisciplinar con otras materias? ¿Lo haces? En caso afirmativo ¿de qué manera?

El trabajo interdisciplinar entre las materias lo considero muy importante, sobre todo entre las materias que están dentro de la sección bilingüe. Esto permite dar al alumno una mayor continuidad, coherencia y posibilidades de trabajo.

Sin embargo, no hago mucho trabajo interdisciplinar con las otras materias. Trabajamos de forma muy individual y la coordinación se hace difícil. Es evidente que para desarrollar un trabajo conjunto es necesario contar con apoyo y predisposición positiva de los compañeros y en esto debemos mejorar. Con quien más trabajo de forma común como he dicho antes es con el profesorado de inglés para saber los contenidos que están impartiendo y tratar de reforzarlos a través de mis clases.

7. ¿Cómo evalúas y calificas el aprendizaje de contenidos? ¿y el idioma? ¿difiere la forma de evaluación y calificación con el grupo de castellano?

Tanto en los grupos bilingües como no bilingües, hago las mismas UDD y aunque todas ellas son evaluadas, sólo algunas de ellas son calificadas. Las mismas UDD que son calificadas en el grupo bilingüe lo son en el grupo no bilingüe.

Para calificar las UDD suelo utilizar como instrumento las escalas de valoración. Cuando la actividad de evaluación se trata de un proyecto final o una tarea que los alumnos tienen que presentar, normalmente me sirvo de este instrumento para explicar la consistencia de la actividad. Reparto a los alumnos las escalas de valoración y les voy explicando cuáles son las condiciones iniciales de partida y lo que se les va a valorar.

De esta manera, los alumnos conocen desde el principio qué aspectos tienen que tener en cuenta a la hora de preparar su actividad.

Además, en el momento de presentar la actividad los alumnos utilizan esa misma escala para autoevaluar su resultado y coevaluar al resto de compañeros. A mí me sirve para evaluar el resultado y en su caso calificarlo concretando una nota numérica.

Las escalas de valoración que utilizo como instrumento son las mismas para el grupo en inglés y para el grupo en castellano con la salvedad de que para el grupo bilingüe la planilla está en inglés y se incluyen ítems en relación al empleo del inglés.

El proceso de evaluación también difiere en que a los grupos bilingües les evalúo el progreso en el idioma y la adquisición de aprendizajes de EF al final de cada trimestre, a través del AC de la forma que he explicado antes. Esto no lo hago con los grupos no bilingües.

Además, el grupo bilingüe tiene un 10% de la nota del trimestre de participación en hablar en inglés en las clases de EF, aspecto que no tiene el grupo bilingüe. Sin embargo, las actividades de enseñanza y aprendizaje que se califican son las mismas y los instrumentos para calificarlas también son iguales.

Por ejemplo la nota del primer trimestre del grupo de 1º ESO bilingüe está formada por: 20% implicación y trabajo diario (y el instrumento que se utiliza para valorar esto es el registro de anécdotas), 10% participación oral en inglés (registro de anécdotas), 10% examen oral de músculos y estiramientos (rúbrica cerrada), 30% exposición de juego motor (escala de valoración) y 30% resistencia (escala de valoración). En el grupo no bilingüe los porcentajes son los mismos a excepción del 10% de participación en inglés que pasa a la implicación y trabajo diario: 30% implicación y trabajo diario (registro de anécdotas), 10% examen oral de músculos y estiramientos (rúbrica cerrada), 30% exposición de juego motor (escala de valoración) y 30% resistencia (escala de valoración).

CATEGORÍA 3: IMPLICACIÓN DEL ALUMNO EN EL PROCESO

8. ¿Crees que el hecho de que la EF se imparta en inglés hace que los alumnos se impliquen más hacia el aprendizaje? ¿Su relación interpersonal es mejor?

Creo que el hecho de que la EF se imparta en inglés no es lo que determina exactamente la mayor implicación del alumnado y su mejor relación entre ellos.

Coincide normalmente que los grupos bilingües son mejores académicamente que los grupos no bilingües. Y el mejor rendimiento académico se relaciona a menudo con el mayor interés, mayor motivación, implicación y participación. Lo que a veces me ha ocurrido es que el grupo bilingüe tiene menor nivel físico en comparación con el grupo no bilingüe.

En los grupos no bilingües hay una mayor heterogeneidad de intereses, motivaciones e incluso de madurez. Suelen encontrarse alumnos que han repetido, alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, alumnos con bajo interés académico o simplemente con mayores dificultades. No obstante, en los grupos no bilingües también hay alumnos con buen rendimiento académico que optan por

esa vía de enseñanza. Creo que esta diversidad hace más dificultosa su implicación hacia el aprendizaje si lo comparamos con los grupos bilingües, en general más homogéneos.

Por la misma razón, las relaciones entre ellos suelen ser más o menos cohesionadas. No es el hecho de que la EF se imparta en inglés y sí las características del grupo que lo constituye. Normalmente el grupo bilingüe permanece más estable a lo largo del tiempo con lo que las relaciones se hacen más estrechas. Por el contrario, el grupo no bilingüe va cambiando ya que algunas veces deja alumnos porque repiten y acoge a otros porque o bien deciden dejar la sección bilingüe o han repetido de curso. De nuevo, la heterogeneidad y disparidad de nivel de maduración, intereses y motivaciones puede afectar o dificultar la mejor relación social entre ellos.

No siempre es así, pero a lo largo de mi experiencia se ha cumplido en varias ocasiones. Por eso la segregación directa de grupos (línea A: bilingüe; línea B: no bilingüe) no siempre es lo más idóneo aunque sí es lo más fácil desde un punto de vista organizativo para el centro por los desdobles que se generan.

¿Pero el grupo y la segregación entre bilingüe y no bilingüe es el único factor que influye en la implicación del alumnado? ¿Puede influir el tipo de contenidos y la metodología empleada?

La diferenciación de grupos (bilingüe-no bilingüe) puede que no sea el único factor que influya en la implicación del alumnado y en la mejora de sus relaciones interpersonales. El tipo de contenido puede influir también. Por ejemplo la realización de retos cooperativos en los que es necesaria la ayuda e implicación de todos para conseguir el objetivo final que se propone o las acrobacias cuando tienen que hacer figuras todos juntos, puede generar un mayor nivel de participación e implicación.

Sin embargo no es el contenido en sí sino la metodología con la que se aplique ese contenido. Un contenido inicialmente con características cooperativas como pueden ser las acrobacias puede provocar que haya una implicación plena por parte del alumnado o una implicación parcial sólo por parte de los más hábiles motrices. Eso va a definirlo la metodología que se aplique.

En este sentido, considero la utilización del “estilo actitudinal” de Pérez-Pueyo un enfoque metodológico óptimo que genera implicación del alumnado y relaciones sociales positivas entre ellos. Siguiendo con el ejemplo de las acrobacias, y de acuerdo con el “estilo actitudinal”, se parte de pequeños grupos en las figuras hasta realizar la figura todos juntos. Además, el condicionante fundamental es que todos los alumnos pasen por todas las posiciones (portor, ágil y ayuda) en todas las acrobacias. Aunque para eso es preciso seguir una estructura bien secuenciada y justificada que permita que el paso de una acrobacia a otra genere la confianza suficiente para que ningún alumno se pierda por el camino.

CATEGORÍA 4: DIFICULTAD DE LA MATERIA

9. ¿Crees que el nivel de dificultad para superar la materia aumenta por el hecho de ser impartida en inglés?

Creo que es un poco más exigente en cuanto a trabajo porque se añade algo extra, sin embargo el idioma no es en EF un limitante para aprobar o suspender la materia. Como he comentado antes, el fin es el aprendizaje de la EF y el inglés tan solo es un medio para conseguirlo.

Lo que se califica realmente es la adquisición de aprendizajes de la materia de EF. He dicho antes que también se califican aspectos del idioma pero el peso mayor de la calificación está en la superación de objetivos de la materia.

Definitivamente el inglés no hace más difícil superarla, de hecho las notas en cursos anteriores indican que el mayor porcentaje de suspensos se encuentran en los grupos no bilingües en comparación con los bilingües. La razón de este suceso es probablemente el rendimiento académico del que hablábamos antes.

¿Y a los alumnos de 1º ESO en comparación con los de 4º ESO?

El nivel de dificultad es mayor en 4º ESO porque se pide más responsabilidad, autonomía y más cantidad de trabajo en grupo lo que implica mayor organización y estructuración de trabajo. Además, en el grupo bilingüe de 4º ESO la carga de trabajo a nivel intelectual es mayor. No es más difícil sino que requiere de más trabajo.

Anexo 8. Diario de registro del grupo de 4ºESO bilingüe

Curso: 4º ESO bilingüe

Fecha: 1 Octubre 2013 (Registro 1)

Trimestre: 1º

UD: Retos cooperativos

Sesión de la UD nº: 1

Actividades: Cruzar el lago, transportar la colchoneta sin manos, todos en dos colchonetas, todos en una colchoneta pequeña, todos encima del quitamiedos, voltear el quitamiedos, pasar el quitamiedos.

Uso del inglés: Durante la clase el profesor explica cada actividad en inglés. En el transcurso de las actividades, si hay algo que corregir también se lo indica en inglés. Sin embargo al final de cada actividad se produce un diálogo y reflexión con todos los alumnos y en ese momento aunque el profesor comienza haciéndolo en inglés acaba reflexionando con ellos en castellano. Esto provoca que los alumnos también hablen en castellano.

Se produce una reflexión al final de la clase más larga y toda ella es en castellano.

Durante el desarrollo de las actividades, y dado que los alumnos tienen que juntarse, hablar y decidir qué hacer, el profesor insiste en que tienen que hablar y debatir en inglés. Los alumnos intentan hacerlo durante la clase.

Al final de la clase y tras la reflexión final compartida, se demanda a los alumnos que escriban una redacción en la que plasmen lo que piensan del trabajo en grupo y la importancia que otorgan a lo que han trabajado en la clase de hoy. Tienen la posibilidad de enviarla por correo o traerla en papel el próximo día.

En cuanto al AC no estuvo presente en esta sesión.

Aspectos metodológicos y contenidos desarrollados: El contenido que se desarrolla en esta sesión son los retos cooperativos. El docente plantea un reto y los alumnos deben solucionarlo primero de forma hablada (en inglés) y después de manera motriz.

Este contenido no se refleja exactamente en la programación didáctica.

El docente comienza la sesión explicando directamente la primera actividad sin introducir previamente el contenido que van a trabajar. Quiere observar y evaluar cómo se comportan los alumnos como grupo para después reflexionar sobre ello.

En la primera actividad, les deja “equivocarse” que actúen como consideren. Lo que ha ocurrido es que los alumnos han actuado de forma individual, han oído el reto propuesto pero no han escuchado bien.

Este contenido puede tener un vínculo transversal con otros aprendizajes.

Implicación del alumno: En el primer reto y como era de esperar, los grupos de alumnos que se han formado han participado de forma individual, sin pensar en los compañeros de al lado. Tras una breve reflexión se han dado cuenta de que con la ayuda de todos, la propuesta era conseguida de forma más fácil y rápida. En los siguientes retos propuestos, el grupo mejoraba progresivamente su participación. No obstante, seguían sin escucharse unos a otros, elevaban la voz para pisar la de los otros y que les escuchasen. El profesor ha actuado de guía y mediador y el grupo ha respondido muy bien. La última propuesta de superar el muro salió satisfactoriamente, todos se ayudaron entre todos y lo consiguieron. Acabaron muy orgullosos y satisfechos de haberlo logrado y de haber ayudado a los compañeros.

El grupo estuvo muy implicado durante la sesión. Parece, de primeras, un grupo bastante cohesionado y con buena relación entre ellos

Reflexión final: La clase se desarrolla de manera muy óptima. Creo que las sensaciones son muy positivas tanto para los alumnos como para el profesor. Los alumnos se han ayudado entre ellos, se han sentido bien por ello y han comprendido que gracias a la ayuda del otro, todo es más fácil. Además han destacado lo diferente que ha sido la sesión con respecto a todo lo que habían hecho anteriormente. Han dicho que había sido entretenido y muy divertido.

Curso: 4º ESO bilingüe

Fecha: 8 Octubre 2013 (Registro 2)

Trimestre: 1º

UD: Resistencia

Sesión de la UD nº: 1

Actividades: test de Cooper

Uso del inglés: El profesor les explica en inglés que van a llevar a cabo el test de Cooper. Les pregunta si han hecho la prueba alguna vez, si saben en qué consiste, qué capacidad física evalúa y qué otras pruebas físicas existen para evaluar la resistencia aeróbica (todo en inglés).

Los alumnos hablan en inglés para contestar a las preguntas planteadas y resolver sus dudas en relación a la realización de la prueba, pero entre ellos siempre hablan en castellano. Les entrega una ficha que han de rellenar y ésta está en inglés.

Durante el resto de clase no hay mucha más comunicación porque se centra en correr.

El AC no está presente en esta sesión.

Aspectos metodológicos y contenidos desarrollados: El profesor les explica en qué consiste el test de Cooper y que tienen que dar el máximo rendimiento. Explicados los aspectos más importantes, se ponen en parejas y mientras uno corre, el compañero apunta datos en una ficha (terminada la prueba, cambian los roles). El profesor les anima durante la prueba y les graba en vídeo. El profesor no ha dado demasiadas explicaciones en cómo ellos debían hacer la prueba, ha querido evaluarlos. Concretamente quiere evaluar dos cosas: 1. Si calentaban correctamente (al inicio de curso han trabajado la importancia del calentamiento y se ha insistido en la importancia del calentamiento específico. Aunque es algo que recientemente han trabajado, también es un contenido que han aprendido en otros cursos. Se trata de ver si aplican los aprendizajes) 2. Si corrían a ritmo (aspecto clave para no cansarse y dar el máximo rendimiento).

Implicación del alumno: los alumnos han dado todo lo que podían y en general "con cabeza". Han demostrado ser capaces de vincular aprendizajes previos (han calentado, no han comenzado a correr demasiado rápido, han tratado de correr más o menos a un mismo ritmo). Si bien, cuando se les ha presentado la propuesta la mayoría de ellos lo han rechazado. O no les gus-

ta correr o no han tenido experiencias muy positivas. El hecho de mencionar prueba, examen o test, les genera ansiedad y se muestran reticentes a hacerlo. Tres alumnos, se han mostrado muy contentos por hacer la prueba. Coincidentemente, son las personas que mayor número de vueltas han dado.

Reflexión final: Los alumnos han dicho que nunca antes habían hecho el test de Cooper. El resultado de la prueba aparentemente ha sido bastante positivo. Sin haber sido condicionados por el profesor, la mayoría de ellos han calentado, quizá de manera insuficiente o no del todo perfecta pero han dedicado tiempo a ello. Por otro lado, ningún alumno excepto uno se ha parado durante la prueba. Han conseguido aguantar los 12' seguidamente. El alumno que ha parado en varias ocasiones coincide que tiene bastante sobrepeso pero sobre todo lo que ha hecho es empezar la prueba demasiado rápido, por encima de sus posibilidades y no ha conseguido aguantar el ritmo.

Los buenos resultados obtenidos, no tanto en cuanto a vueltas, sino más bien en cuanto a forma de correr óptimamente, hacen pensar que los alumnos tienen interiorizados ciertos aprendizajes.

Curso: 4º ESO bilingüe

Fecha: 15 Octubre 2013 (Registro 3)

Trimestre: 1º

UD: Resistencia

Sesión de la UD nº: 3

Actividades: se comenta la gráfica que han realizado, ficha de músculos y vocabulario de estiramientos, calentamiento, trabajo de ritmo constante.

Uso del inglés: en la sesión, el profesor alterna la clase entre el inglés y el castellano para las explicaciones. Algunos alumnos participan hablando en inglés. Se les explica que tienen que hacer de deberes una ficha en la que tienen que rellenar nombres de músculos tanto en inglés como en castellano (se les indica que se les va a enviar por correo o que pueden ir a Conserjería a conseguirla). También se les explica que tienen que estudiar una ficha de vocabulario acerca de cómo describir posiciones de estiramientos porque van a tener un examen y además pronto tendrán que realizar un trabajo para el cual necesitan haber aprendido ese vocabulario. En esa lista

aparecen palabras y expresiones como *to bend over=inclinarse hacia delante*; *on the knees=sobre las rodillas*, etc.

Les ha explicado que el examen tendrá tres partes; una en la que tendrán que traducir cinco palabras del inglés al castellano. Por ejemplo, "*forwards*" = *hacia delante*. Otra parte en la que tendrán que traducir cinco palabras del castellano al inglés. Por ejemplo, "Desde sentado" = *from the seated position*. Y una tercera parte en la que el docente pondrá una imagen de un estiramiento y ellos tendrán que describir la posición hasta llegar a ese estiramiento en inglés.

Además para el día de hoy, tenían que entregar unas fichas en las que debían hacer una pequeña reflexión en inglés acerca de cómo habían corrido y cuáles habían sido sus sensaciones.

El AC no está presente en las clases.

Aspectos metodológicos y contenidos desarrollados: todos los alumnos han traído realizada su gráfica en relación al test de Cooper que hicieron el día anterior. A partir de la misma, se ha reflexionado y se les ha preguntado cómo corrieron, qué cosas hicieron bien, mal, etc. Se les pregunta cuáles creen que son las claves para dar el máximo rendimiento. Se visualiza el vídeo para que se vean cómo corrieron y se comenta.

Se aprovecha para introducir conceptos en relación a las capacidades físicas básicas y sobre todo en relación a la diferencia entre resistencia aeróbica y anaeróbica.

Implicación del alumno: todos los alumnos del grupo han cumplido con su obligación de realizar los deberes encomendados. Se han mostrado críticos y reflexivos en cuanto a la prueba del otro día.

Reflexión final: las gráficas han sido bien realizadas. Los alumnos son capaces de reflexionar y expresar las ideas de forma correcta. Algunos han interpretado bien las gráficas. Han comenzado a trabajar el ritmo de cada uno y alguno ha ofrecido apoyo y ayuda al compañero que el día anterior se paró. Se observa un buen clima de clase.

Curso: 4º ESO bilingüe

Fecha: 22 Octubre 2013 (Registro 3)

Trimestre: 1º

UD: Resistencia

Sesión de la UD nº: 5

Actividades: test de Cooper II

Uso del inglés: explicaciones breves en inglés por parte del profesor. Los alumnos tienen que rellenar una ficha en la que además de realizar una gráfica, tienen que escribir una reflexión en inglés acerca de cómo han corrido y las mejoras que detectan con respecto a la vez anterior.

El AC no está presente.

Aspectos metodológicos y contenidos desarrollados: el docente considera que sólo está obligado a repetir la prueba la persona que se paró puesto que el resto demostró que tenía adquiridos los aprendizajes básicos. En días anteriores, les mandó por correo los criterios de calificación que iba a utilizar para valorar esta prueba, con lo que sabiéndolos les daba la oportunidad a los alumnos de repetir la prueba con el fin de mejorar la nota. Además, sugirió la posibilidad de ayudar al compañero que sí tenía que repetir la prueba.

Se siguió la misma dinámica que la primera vez que hicieron la prueba; por parejas, uno rellena la ficha y el otro corre.

Implicación del alumno: algunos compañeros optaron por ayudar al alumno que tenía que repetir, le animaron mucho y éste se sintió muy reconfortado. Del total de alumnos, repitieron la prueba 4 personas. Se nota que son personas con ganas de mejorar y también de conseguir mejor nota en la calificación. No obstante, llama la atención que la mayoría de ellos prefirió no repetir la prueba.

Reflexión final: Esta vez calentaron de mejor manera que la vez anterior y también corrieron mucho mejor. De hecho todos los que repitieron la prueba admitieron cansarse menos y dieron alguna vuelta más, mejorando su rendimiento con respecto la vez anterior.

Es interesante observar cómo rellenarán las fichas ya que en la parte final, han de reflexionar sobre sí mismos, sus sensaciones, etc.

Curso: 4º ESO bilingüe

Fecha: 29 Octubre 2013, 5 Noviembre 2013, 12 Noviembre 2013 (**se recopilan estas tres sesiones porque han tenido exactamente la misma dinámica**) (Registro 4, 5 y 6)

Trimestre: 1º

UD: Estiramientos

Sesión de la UD nº: 2, 4, 6

Actividades: trabajo autónomo sobre el video de estiramientos.

Uso del inglés: el docente da unas explicaciones iniciales en inglés. Algunos grupos han preparado un guion escrito, otros no. Los alumnos ensayan la explicación en inglés antes de grabarla en vídeo pero mientras hablan entre ellos lo hacen en español.

El AC se pasa por los grupos, les revisa y corrige el guion. También les ayuda a mejorar la pronunciación y les corrige si alguna frase no está bien dicha.

Aspectos metodológicos y contenidos desarrollados: el profesor da unas breves explicaciones recordándoles lo que tienen que hacer. A continuación los alumnos trabajan en grupos. Cada grupo ha traído su cámara de vídeo y se graban explicando, de la forma más completa posible, cómo realizar correctamente diversos estiramientos. Posteriormente los ejecutan, también de la forma más correcta posible. El profesor se pasa de un grupo a otro durante toda la clase corrigiéndoles e incentivándoles a trabajar. Les recuerda los criterios con los que van a ser calificados (les entregó la planilla el día anterior). El docente se preocupa de aspectos de ejecución motriz y de creatividad en el montaje. El AC se preocupa de corregir el idioma.

Implicación del alumno: el grupo se ha mostrado bastante implicado en el trabajo durante los días de preparación.

La mayoría de los grupos consiguió acabar el trabajo en los días establecidos. Un grupo no finalizó y tuvo que acabarlo fuera de clase. Sin embargo no fue porque no había hecho nada durante los días destinados a la preparación, sino porque buscaban originalidad y buen trabajo y eso les llevó más tiempo. El resultado de estos fue muy positivo, de hecho obtuvo la mejor calificación. El docente se lo enseñó al resto de grupos y estos reconocieron el buen trabajo.

Reflexión final: En algunos momentos, el profesor se ha mostrado descontento porque durante el período de elaboración de su vídeo, los alumnos preguntaban vocabulario que debían saber ya. Pese a haber realizado un examen de vocabulario para obligarles a estudiar las palabras que iban a necesitar en el trabajo, se observa que muchos de ellos no han retenido las palabras. ¿Memorizar listas de vocabulario será la mejor forma para que los alumnos aprendan las palabras y las apliquen?

En el día indicado, los grupos entregan en un pincho su video final junto con una autoevaluación grupal de su propio trabajo (a partir de la ficha que les entregó el día que les explicó la consistencia del trabajo). Días más tarde, el

profesor les calificó el trabajo y entregó a cada uno de los grupos la ficha en la que concretaba cada una de las puntuaciones.

Curso: 4º ESO bilingüe

Fecha: 19 Noviembre 2013 (Registro 7)

Trimestre: 1º

UD: Esgrima

Sesión de la UD nº: 2

Actividades: gestos técnicos individuales, gestos técnicos por parejas y grupos de 4, juego de estrategia por grupos (el “rey”), combate.

Uso del inglés: la lectora es quien ha explicado la mayoría de las actividades en inglés. Además al inicio ha realizado algunas preguntas sobre lo que hicieron el día anterior, lo que sabían sobre la esgrima etc Esto permitió la participación oral por parte de los alumnos.

Los alumnos también han hablado en inglés cuando tenían que idear una estrategia en el juego de “el rey”. Para ello, el docente estaba con un grupo y la lectora con otro. La presencia de estos les obligaba a hablar en inglés porque si no en cuanto se iban, dejaban de hacerlo.

Aspectos metodológicos y contenidos desarrollados: se observa una elección práctica y eficaz a la hora de realizar los agrupamientos. Empiezan trabajando de forma individual, luego en parejas, a continuación en grupos de cuatro y luego se junta toda la clase.

En la parte final, se acaba con un combate. No sólo se trata de jugar sino de aplicar los conocimientos a contextos reales de práctica.

Implicación del alumno: los alumnos se muestran muy motivados e implicados por el nuevo deporte. Nunca antes lo habían practicado y se ve que les gusta. En el día de hoy, destaca la propuesta de “el rey”. La han querido repetir varias veces. Les gusta la situación de reto y de trabajo colaborativo para vencer al adversario.

Reflexión final: Los chicos hablan en inglés cuando se les pide, se les recuerda, se les insiste...si está un responsable delante lo hacen, sino no...esto acaba siendo una conducta y no una actitud. ¿De qué manera los alumnos pueden sentirse motivados y decidir *motu proprio* hablar en inglés?

Curso: 4º ESO bilingüe

Fecha: 26 Noviembre 2013 (Registro 8)

Trimestre: 1º

UD: Esgrima

Sesión de la UD nº: 4

Actividades: Torneo de esgrima (Fiestas del centro)

Uso del inglés: los alumnos hacen de árbitros y dan las indicaciones en inglés.

Aspectos metodológicos y contenidos desarrollados: en la clase anterior, el profesor les ha enseñado no solo a combatir sino también a ser árbitros. Es importante que hayan aprendido a desempeñar la función de árbitro pues con motivo de las fiestas del centro se ha decidido celebrar un pequeño torneo de esgrima en el que los de 4º ESO son los árbitros y los de 1º ESO los tiradores del torneo. Los alumnos de 1º ESO han estado desarrollando también este contenido durante las clases de EF, por lo que tienen conocimientos sobre el deporte.

Implicación del alumno: el profesor organizó los combates y los arbitrajes. Los alumnos se mostraron muy implicados y contentos de ser los responsables de los pequeños.

Reflexión final: el torneo fue muy sencillo pero el hecho de haber implicado a los alumnos de 4º en una responsabilidad, ha sido positivo para incrementar su motivación y su buena predisposición hacia la asignatura.

Curso: 4º ESO bilingüe

Fecha: 3 Diciembre 2013 (Registro 9)

Trimestre: 1º

UD: Esgrima

Sesión de la UD nº: 6

Actividades: Explicación de noticia deportiva, exposición de juego adaptado de esgrima, combate con árbitro.

Uso del inglés: el profesor ha explicado en inglés la tarea que los alumnos deben realizar en las vacaciones de Navidad. Tienen que redactar en inglés una noticia deportiva.

Además, algunos grupos de alumnos han expuesto oralmente a los compañeros el juego adaptado de esgrima que habían elaborado. Los grupos, también han entregado el guion escrito con la explicación del juego.

Al final de cada exposición, los grupos se juntan para autoevaluarse y coevaluarse mediante la cumplimentación de una planilla. Se trata de que para ponerse de acuerdo hablen en inglés aunque no lo hacen, solo cuando el lector o el profesor está delante.

En la función de árbitro, durante los combates, los alumnos se dan naturalmente las órdenes en inglés. No se les ha enseñado en español.

Aspectos metodológicos y contenidos desarrollados: en clases anteriores o en casa, los alumnos, organizados en grupos, han preparado un juego adaptado de esgrima. Han entregado el guion escrito de su juego.

El profesor les ha explicado cómo tenían que hacer el juego y los criterios de calificación. Los alumnos no pueden mirar al papel mientras exponen y ellos son los responsables absolutos de la organización del tiempo, el espacio, los materiales, etc

Tras la finalización de la exposición del juego, los grupos se autoevalúan y/o coevalúan a sus compañeros. Esto ayuda a reconocer lo que han hecho bien y detectar los aspectos que podían ser mejorados.

Después de la exposición de los juegos, tiene lugar una parte de combate con árbitro. Los alumnos se organizan en grupos de 3-4 personas y van cambiando de roles.

Implicación del alumno: en la parte de exposición de los juegos, los alumnos se han organizado bastante bien. Han participado de forma equilibrada y tenían preparado su material y espacio. Quizá como es el segundo día que había exposiciones, los alumnos han cogido mejor la dinámica.

También el proceso de autoevaluación y coevaluación se produce de manera fluida. No están muy acostumbrados a este tipo de propuestas, sin embargo al ser el segundo día, lo han entendido bien y lo hacen de forma satisfactoria.

Finalmente, los combates se realizan de forma organizada. El profesor tiene que recordarles la necesidad de que los grupos se mezclen con el fin de que todos se enfrenten contra todos. Lo escuchan y lo hacen.

Reflexión final: la entrega del guion del juego y exposición oral del mismo es buena idea para que los alumnos practiquen el inglés, sin embargo hasta qué punto el docente se asegura de que todos lo hacen. Se trata de un grupo y la aportación que tiene cada uno para un trabajo de estas pequeñas dimensiones, quizá es demasiado somera. Por otro lado, los grupos que explicaban lo hacían en inglés, si bien durante el mismo, cuando surgían correcciones o era necesario reorientar el juego, los alumnos hablaban en español. Quizá sería interesante poner un criterio dentro de la planilla que diga que los alumnos tienen que hablar en inglés durante todo el transcurso y no solo durante la explicación. Esto les obligaría a tenerlo en cuenta. Aunque de nuevo se trata de provocar una conducta y no una actitud...Hablar en inglés porque se les obliga, porque el profesor está delante, porque cuenta para nota...y no porque de ellos “salga” e interioricen que en clase de EF siempre tienen que hablar en inglés.

Por otro lado y en cuanto al proceso de debate de autoevaluación y coevaluación, resulta un poco cuestionable. Se les da 5' para rellenar la planilla pero a la vez se requiere que los alumnos hablen en inglés. En 5' no les da tiempo a pensar las ideas en inglés, ponerlas en común, y decidir cómo valorar a los compañeros.

Curso: 4º ESO bilingüe

Fecha: 13 Diciembre 2013 (Registro 10)

Trimestre: 1º

UD: (Evaluación del primer trimestre)

Actividades: reflexión del trimestre y explicación de porcentajes, entrevista con la lectora, juego libre.

Uso del inglés: El profesor les explica en la pizarra los porcentajes que van a sumar para la calificación de este primer trimestre.

Posteriormente les dice que pasarán uno por uno con la lectora para realizar una pequeña entrevista en inglés.

Durante la clase, el docente tiene un encuentro oral con cada uno de los alumnos. Éste transcurre en castellano.

Mientras todo esto, el resto de alumnos tiene “deporte libre”.

Aspectos metodológicos y contenidos desarrollados: el fin del primer trimestre ha llegado. El profesor les explica cuáles serán los porcentajes que van a determinar su nota en el primer trimestre.

10% Actitud y trabajo diario (Registro de anécdotas del profesor)

10% Participación oral en inglés (Registro de anécdotas del profesor)

15% Evaluación de la CF (Escala de valoración)

30% Gráficas de resistencia (Rúbrica)

10% Examen de vocabulario

20% Vídeo de estiramientos (Escala de valoración)

5% Explicación del juego de esgrima (Escala de valoración)

A lo largo del trimestre, los alumnos han ido siendo conocedores de algunas de sus notas, pero sobre todo han sido conocedores de los criterios de calificación de cada prueba que realizaban.

También saben los criterios fundamentales para que estos porcentajes cuenten. Uno de ellos, que deben entregar todos los trabajos y tareas encomendadas ya que si no, el suspenso es directo.

El profesor comenta a los alumnos que está muy contento con el grupo, con su participación, implicación y resultados. Pero que piensa que estos pueden mejorar todavía mucho y sobre todo en lo que se refiere a hablar en inglés en clase.

Explicados los porcentajes, se les permite “deporte libre”. Los alumnos juegan a lo que quieran. Mientras tanto el docente va llamando uno por uno para explicarles la nota que tienen y la lectora hace lo mismo, va llamando uno por uno para tener una entrevista y evaluar aspectos de idioma y del contenido de EF.

Implicación del alumno: los alumnos participan durante la clase. A algunas chicas hay que recordarles que es “tiempo de deporte libre”, no tiempo para hablar.

En la entrevista con el profesor, éste les pregunta antes de decirles la nota que tienen “¿qué nota crees que te mereces y por qué?”. Se hace a los alumnos reflexionar sobre cómo ha sido su rendimiento a lo largo del trimestre.

En la entrevista con la lectora, ella les hace preguntas del tipo “*What have you learned this term in PE lessons?*” Muchos de ellos, aluden a la práctica de esgrima, un deporte que nunca antes habían practicado y que les ha gus-

tado aprender y experimentar. Responden cosas como: *"I hadn't practice fencing before. I think it has been so much fun"* *"It is a new sport for me"* *"I liked learning fencing but maybe better with real swords"* *"I would like to learn more about fencing"*.

La lectora trata de indagar más preguntándoles acerca de lo que realmente han aprendido durante el desarrollo de la esgrima: *"What exactly about Fencing have you learned?"* Los alumnos mencionan algunos gestos técnicos y la función de árbitro *"We learned the walk, break, attack..."* *"We learned the salute"* *"We learned how to referee a fencing match"*.

En general, los alumnos son capaces de responder a las preguntas y mantener una conversación. Evidentemente hay diferencias de nivel entre unos y otros alumnos.

Reflexión final: El hecho de que el docente les muestre abiertamente los porcentajes que van a contar en su calificación, permite al alumno hacerse una idea más clara del origen de su nota. Además, esta explicación se ve complementada por la conversación que se mantiene con el docente. Pero en el transcurso del trimestre el profesor les ha mostrado los criterios con los que iban a ser calificados en cada prueba.

Por su parte, la conversación que cada uno de ellos tiene con la lectora, permite al docente ver qué han retenido y aprendido y además de qué manera son capaces de explicarlo en inglés. La lectora lo apunta todo en unas planillas para posteriormente entregárselas al docente y explicarle cómo ha transcurrido la conversación.

Los resultados de esta clase han sido bastante satisfactorios. Un SF5, tres B6, dos N7, seis N8 y dos SB9. La alumna que obtuvo SF5 es destacadamente la persona que menos integrada está en el grupo y que se implica menos en clase.

Curso: 4º ESO bilingüe

Fecha: 14 Enero 2014, 21 Enero 2014 **(se recopilan estas dos sesiones porque han tenido exactamente la misma dinámica)** (Registro 11 y 12)

Trimestre: 2º

UD: Esgrima

Sesión de la UD nº: 8, 10

Actividades: preparación de la lucha escénica

Uso del inglés: en estas sesiones ha habido poca comunicación en inglés ya que los alumnos se han pasado todo el tiempo practicando su lucha escénica. No obstante, la lectora vino en una de las clases y se pasaba por los grupos preguntándoles cómo iba su lucha y aportándoles su opinión acerca de cómo mejorar.

Aspectos metodológicos y contenidos desarrollados: Estas dos clases, han servido para que los alumnos inventen y practiquen su lucha escénica. En días anteriores, el profesor les había explicado qué tenían que hacer y qué se les iba a valorar. Además, se les enseñó vídeos de alumnos de otros años para que cogieran ideas.

Los alumnos inventan, crean y enlazan. El profesor actúa de guía. Les ve, les da ideas, les corrige, etc. Posteriormente los alumnos deciden cambiarlo o reorientarlo.

Implicación del alumno: los alumnos se muestran implicados durante la clase. Saben que el profesor va pasando de grupo en grupo y que quiere ver que su coreografía progresa. Unos grupos están más concentrados que otros. A algún grupo le cuesta ponerse de acuerdo en lo que hacer y pierden mucho tiempo. Necesitan la ayuda del profesor. Otros, crean y están concentrados.

En general, parecen motivados con el contenido.

Reflexión final: que el profesor pase por los grupos constantemente, hace que los alumnos tengan que avanzar y aprovechar el tiempo durante la clase. El profesor insiste que es en clase donde tienen que crear la coreografía y no fuera. Los plazos que tienen permiten que los alumnos vean una meta y una fecha límite.

El 24 de Enero, cada grupo realizó su lucha delante de los compañeros. Tras finalizar, se vieron en video y autoevaluaron y coevaluaron la lucha. En general estaban satisfechos y contentos por su trabajo. Algunos grupos se implicaron muchísimo ya que vinieron disfrazados y crearon toda una historia coherente con principio, desarrollo y final.

Curso: 4º ESO bilingüe

Fecha: 28 Enero 2014 (Registro 13)

Trimestre: 2º

UD: Teatro de sombras

Sesión de la UD nº: 1

Actividades: visionado de vídeo, actividades de motivación y desinhibición: quién es quien, modelos y sombras: “bracicorto” y “pinocho”.

Uso del inglés: la lectora y el docente preguntan a los alumnos y ellos responden. Se les explican las actividades en inglés. Las fichas de las sombras también están en inglés y se pretende que además de que los alumnos las lean y comprendan, hablen en inglés durante su elaboración. La parte de hablar no se ha producido, han hablado todo el tiempo en castellano.

Aspectos metodológicos y contenidos desarrollados: la lectora y el docente les preguntan qué saben de este contenido. Ellos dicen que han hecho sombras chinescas o algo parecido en algún campamento.

Tras esta conversación, el docente les enseña un vídeo de la compañía Pílo-bolus donde profesionales de este ámbito muestran creaciones impresionantes con su cuerpo.

Después del vídeo, les enseña el material necesario y empiezan con algunas actividades que les introducen y familiarizan con el contenido.

Estas actividades buscan la motivación de los alumnos y el primer contacto.

Después de estas primeras actividades que involucran a todo el grupo, se pasa a un trabajo de fichas en pequeños grupos. En cada ficha consta la imagen de la sombra a realizar y las explicaciones detalladas en inglés de como llegar a realizarla. El profesor reparte a cada grupo una ficha (igual para todos los grupos). Entre los miembros del grupo tratan de comprender las instrucciones y a continuación ejecutan la sombra.

Implicación del alumno: los alumnos estaban sorprendidos en un inicio por los materiales presentes en la sala. Nunca antes habían hecho teatro de sombras. Se mostraban a la expectativa. También impresionados con los videos e incrédulos de poder llegar a conseguir algo parecido. El contacto con el teatro de sombras en esta primera sesión fue positivo pues todos fueron bastante participativos.

Reflexión final: el docente ve que este grupo es responsable y que con él puede llegar a hacer grandes cosas. Por eso ha decidido introducir el teatro de sombras. No obstante, se muestra dubitativo de si van a aceptar bien el contenido y de si va a poder llegar a organizar una obra que es su objetivo final.

En esta primera clase, los alumnos han estado motivados. Cuando ha llegado el momento del trabajo de fichas, se ha complicado.

El docente tenía preparadas más fichas pero les ha costado asimilar la dinámica y solo han llegado a hacer una y otra un poco rápido.

Como les ha costado, el profesor ha cambiado rápidamente a castellano, lo que ha producido que los alumnos también hayan hablado en castellano aunque tenían que hacer esfuerzo por comprender lo que ponía en la ficha ya que estaba en inglés.

Curso: 4º ESO bilingüe

Fecha: 4 Febrero 2014 (Registro 14)

Trimestre: 2º

UD: Teatro de sombras

Sesión de la UD nº: 3

Actividades: práctica de sombras: “beso”, “correr”, “balancín”, “bici”.

Uso del inglés: los alumnos tienen que esforzarse por leer y comprender las fichas en inglés. Posteriormente, han de hablar en inglés para ponerse de acuerdo y corregir.

La lectora les ayuda a comprender y les da indicaciones de cómo colocarse.

Aspectos metodológicos y contenidos desarrollados: la dinámica de esta clase ha consistido en que el profesor repartía a los grupos una ficha y ellos lo hacían intercambiando los roles.

En el trabajo de fichas, se ha empezado haciendo sombras que implicaban pocas personas y se ha finalizado con la sombra de la bici en la que se necesitaban 7-8 personas. La lectora les ha ayudado mucho a hacer la sombra.

El profesor les ha hecho algunas fotos y vídeos y esto también les ha ayudado a ver los errores así como a ver el resultado de su trabajo.

Implicación del alumno: los alumnos se han mostrado bastante implicados. En cada grupo hay algún alumno que “tira” del mismo y hay otros que se dejan llevar. Todavía les cuesta comprender que existe un cambio de roles y el profesor tiene que pasar por los grupos asegurándose de que todos han pasado por todas las posiciones.

Las sombras que más les han gustado han sido la del beso, la de la araña y la de la bici. La del “beso” les ha hecho mucha gracia porque desde el otro lado de la tela, parecía que se producía la acción realmente cuando en reali-

dad no. Han querido probar con varias personas y eso ha estrechado la relación entre ellos. Claramente no todos han mostrado la iniciativa de cambiar de pareja. Por otro lado, la “araña” ha dado mucho juego porque a partir de la ficha han inventado nuevas sombras aplicando los conocimientos de manejar la distancia con respecto al foco. Por ejemplo, dos estaban haciendo la araña y otro ha puesto el pie al lado del foco (con lo cual se veía un pie gigante) y han hecho la acción de pisar la araña. Esto requería de coordinación por parte del grupo.

En la bici se ha ocupado muchísimo tiempo porque requería de bastante coordinación entre varias personas. Pero el resultado, sobre todo de uno de los grupos, ha sido muy bueno así que han acabado orgullosos de su trabajo.

Reflexión final: La dinámica de los grupos con respecto al trabajo de fichas ha mejorado con respecto al día anterior. Los alumnos se organizan mejor e incluso inventan y prueban nuevas cosas como la de la araña.

Según el profesor era necesario poner en común al final de la clase todas las sombras, pero no ha dado tiempo.

El inglés hablado por los alumnos sigue siendo una tarea pendiente. El profesor otorga toda la importancia a que el contenido salga bien así que cuando quiere dar explicaciones rápidas, utiliza el castellano. Además casi no insiste ya en que las correcciones se hagan en inglés porque busca pasar de sombra.

Sin embargo, hoy llama la atención una actitud tomada por los alumnos. Varios de ellos toman la iniciativa de hablar con la lectora antes de comenzar la clase. Ella les pregunta cosas y ellos le contestan. Se ha generado un clima de confianza que facilita la conversación. Si bien, ésta fluye a veces más antes de empezar la clase o al finalizar que cuando hace una pregunta durante la clase de EF y alguien tiene que contestar al frente de todos.

Curso: 4º ESO bilingüe

Fecha: 18 Febrero 2014, 25 Febrero 2014, 4 Marzo 2014 (**se recopilan estas dos sesiones porque han tenido la misma dinámica**) (Registro 15, 16, 17)

Trimestre: 2º

UD: Teatro de sombras

Sesión de la UD nº: 5, 7, 9

Actividades: ensayo de obra

Uso del inglés: los alumnos que interaccionan con el público son los que hablan en inglés. El resto de alumnos que hacen sombras no hablan en inglés. La lectora hace sus aportaciones y contribuye en la mejora de la obra. El profesor habla en castellano.

Aspectos metodológicos y contenidos desarrollados: en clases anteriores el profesor les ha propuesto hacer una obra y presentarla a los niños de Infantil del colegio del pueblo. Los alumnos accedieron, les gustó la idea. La historia está ya creada y el profesor se la ha explicado a los alumnos. Los alumnos han elegido a la narradora y se han repartido las sombras.

El profesor me informa de que para facilitar el entendimiento de la obra a los niños de infantil, ya que ésta será en inglés, ha sido necesaria una reunión con la profesora de infantil para comentarle las principales palabras que se mencionarían en la obra. Ella va a trabajar con los niños esas palabras para que el día de la obra les resulten familiares y puedan seguir el hilo de la obra.

Durante las clases, los alumnos ensayan la obra. Cuando está la lectora, se sitúa al otro lado de la tela corrigiendo a los alumnos mientras que el docente está al lado del ordenador con los efectos de sonido. Cuando no está la lectora, el profesor está al otro lado de la tela corrigiendo y algún alumno se encarga del ordenador.

El último día de ensayo (4 de Marzo), el docente ha dejado la cámara grabando mientras él se encargaba de los efectos de sonido. Posteriormente todos lo han visionado con el fin de ver los fallos.

Implicación del alumno: durante los días de ensayo, los alumnos han tenido altibajos en cuanto a su motivación y participación. Una obra requiere que se haga lo mejor posible y para eso era necesario ensayar y repetir. En alguno de los días (25 de Febrero) algunos de los alumnos se han mostrado cansados de repetir y de que no les saliera. Algunas sombras implican posiciones corporales concretas y complejas que tienen que mantener durante tiempo. Ha sido cansado para ellos hasta que han logrado obtener un resultado lo más positivo posible pero están contentos y ansiosos de que llegue el día.

Reflexión final: La obra constituye una forma de dar funcionalidad a los aprendizajes que han ido adquiriendo. Además verse en la situación de tener que exponerla y presentarla a los niños les provoca una mezcla de sensaciones; nervios y ganas.

El periodo de ensayo ha sido a veces tedioso y se ha observado cómo algunos perdían la motivación. No obstante están motivados hacia la presenta-

ción de su trabajo. Las sombras no salen perfectas, ni siquiera el último día de ensayo. El día de la presentación de la obra está fijado y como todavía no sale del todo perfecto se les ha propuesto cambiar de día la obra. Sin embargo no han querido, están un poco cansados ya de ensayar y quieren presentarla.

Curso: 4º ESO bilingüe

Fecha: 11 Marzo 2014 (Registro 18)

Trimestre: 2º

UD: Evaluación del 2º Trimestre

Actividades: entrevista con la lectora y juego libre.

Uso del inglés: entrevista oral con la lectora.

Aspectos metodológicos y contenidos desarrollados: Hoy ha sido el primer día que han vuelto a encontrarse en EF después de la obra con los niños. Los alumnos están todavía muy emocionados. El día de la obra fue muy gratificante para ellos. Desde el punto de vista de ejecución motriz hubo varios fallos pero ellos no lo tienen en cuenta. Estaban bastante nerviosos pero ver cómo los niños respondieron tan bien al cuento (no paraban de gritar emocionados), les ha proporcionado una gran satisfacción.

El docente les ha reconocido también su buen trabajo y resultado.

Y con esta reflexión, el día de hoy es igual que cuando finalizó el primer trimestre aunque esta vez el profesor no les ha explicado los porcentajes de calificación que tendría en cuenta para valorar el segundo trimestre.

Les ha dejado juego libre. Mientras tanto el docente les explicaba uno por uno las notas que tenían y la lectora mantenía con cada uno de ellos una entrevista siguiendo la misma dinámica que el trimestre anterior.

Implicación del alumno: la implicación y participación del alumno parece aumentar. Están muy contentos por haber participado en la obra. De hecho es el aspecto común que resaltan casi todos en la entrevista con la lectora.

Reflexión final: ha finalizado el segundo trimestre con muy buenas sensaciones por la realización de la obra. Los resultados seguro que han mejorado con respecto al primer trimestre. El profesor está muy contento con este grupo.

Curso: 4º ESO bilingüe

Fecha: 18 Marzo 2014 (Registro 19)

Trimestre: 3º

UD: Voleibol

Sesión de la UD nº: 2

Actividades: remate y partido

Uso del inglés: explicación de actividades en inglés.

Aspectos metodológicos y contenidos desarrollados: la clase de hoy se ha centrado sobre todo en el aprendizaje del remate. Tras varias actividades en pequeños grupos, se ha hecho partido. Para incrementar la motivación, el profesor ha dicho que pondría positivo extra cada vez que se realizase remate (independientemente de si se conseguía punto o no). Y que los positivos se iban incrementando si el remate era hecho por diferentes personas.

Además, se les ha enseñado la táctica de la W con cambio de puestos.

Implicación del alumno: el remate es un gesto complejo y algunos alumnos se sentían desmotivados porque no lograban hacerlo correctamente. El hecho de que se pusieran en grupos con compañeros afines permitía que los alumnos menos hábiles se sintieran también menos presionados. El docente iba pasando por los grupos corrigiendo los aspectos técnicos claves que debían mejorar.

Reflexión final: hay una clara diferencia en cuanto al nivel motriz de los alumnos. Hay algunos que se sienten un poco avergonzados a la hora de jugar porque saben que no juegan bien. No obstante el clima del grupo es bueno. El docente les incita a que se abracen, se feliciten y no se recriminen por fallar. El ambiente de la clase facilita la confianza entre los compañeros.

Curso: 4º ESO bilingüe

Fecha: 25 Marzo 2014 (Registro 20)

Trimestre: 3º

UD: Voleibol

Sesión de la UD nº: 4

Actividades: repaso de toques, partido

Uso del inglés: los alumnos han entregado una cartulina que han elaborado en la que consta el vocabulario en inglés que han aprendido con respecto al voleibol. Todo ello acompañado con imágenes. Las palabras que el docente quiere que incluyan son *volleyball*, *team sport*, *player*, *net*, *serve*, *pass*, *set*, *attack*, *block*, *dig*. Si bien les plantea la posibilidad de añadir más.

Se han explicado las actividades en inglés.

La lectora no ha venido a clase de EF.

Aspectos metodológicos y contenidos desarrollados: hoy ha sido el último día de voleibol antes de las vacaciones de semana santa. Esta UD no será calificada. El docente ha propuesto algunas actividades en pequeños grupos para repasar todos los gestos técnicos aprendidos. Rápidamente a continuación han hecho partido.

Implicación del alumno: La parte que más implica a los alumnos es la del partido ya que es cuando pueden jugar y aplicar lo aprendido. Para aumentar la motivación, el docente les ha dicho que si hacían “combinación” de tres toques (antebrazos, toque de dedos y remate) pondría un positivo al equipo. También si hacían bloqueos o si sacaban de arriba.

Reflexión final: existen claras diferencias de nivel en cuanto al juego por parte de los alumnos. Sin embargo, el nivel de juego les ha permitido hacer un partido medianamente fluido en el que han participado de forma más o menos equilibrada.

Curso: 4º ESO bilingüe

Fecha: 8 abril 2014 (Registro 21)

Trimestre: 3º

UD: Acrobacias

Sesión de la UD nº: 1

Actividades: volteos

Uso del inglés: Explicaciones en inglés. El profesor les explica que tienen que realizar un diario de acrobacias en el que expliquen cada figura que

hagan en clase. Además, en cada una les indicará las palabras clave en negrita que tienen que incluir así como la estructura gramatical. Escribe en la pizarra las condiciones para la primera acrobacia:

“Handstand on base on all fours”

WORDS: *on all fours, lock, grab, raise, straighten, at the height of hips.*

STRUCTURES: *must, genitivo sajón.*

Aspectos metodológicos y contenidos desarrollados: se ha comenzado con un nuevo contenido: las acrobacias. Se han propuesto varias actividades iniciales, algunas de las cuales han permitido relacionar los saberes y conocimientos de otras materias (ejes y planos). Para ello les ha hecho preguntas tipo *“What are the planes and axes of the body?”* y explicaciones tipo *“Understanding planes and axes of the body is useful for describing the major body movements...”*

A continuación se ha pasado a hacer volteos primero por parejas hasta realizarlo toda la clase junta. Se trata de una primera actividad que sirve para observar cómo responde el grupo.

Implicación del alumno: Cuando el profesor lo ha dicho algunos alumnos se han alegrado y otros han puesto cara de rechazo. La mayoría de ellos han hecho acrobacias en otros cursos, bajo la idea de Acrosport. Aunque al principio de la clase se han mostrado como a la expectativa de lo que iban a hacer, han demostrado estar implicados y participativos. Hay un alumno con sobrepeso y no ha tenido ningún reparo en realizar todo. Está muy integrado en el grupo. Una alumna que no tiene ningún problema físico, se ha mostrado con miedo y con un poco de reticencia a realizar las tareas pero lo ha hecho todo.

Reflexión final: La clase se ha desarrollado satisfactoriamente. En algunos momentos exaltación por el ejercicio planteado. Quizá debido al contacto corporal que se genera indirectamente.

Curso: 4º ESO bilingüe

Fecha: 15 abril 2014 (Registro 22)

Trimestre: 3º

UD: Acrobacias

Sesión de la UD nº: 3

Actividades: invertido sobre dos portores en cuadrupedia e invertido sobre portor de pie

Uso del inglés: Explicaciones en inglés. Diario de acrobacias en inglés. La lectora y el profesor se pasan por los grupos corrigiéndoles.

Aspectos metodológicos y contenidos desarrollados: El profesor les ha explicado en días anteriores que tienen que hacer un diario de acrobacias en el que vayan incluyendo las fotos de las acrobacias que van haciendo acompañadas de explicaciones y de una reflexión personal. En el día de hoy les ha mandado que les envíe el diario. El profesor quiere que lo vayan haciendo y no lo dejen al final. Además lo corregirá y les dirá los aspectos que deben mejorar. Esto beneficiará su aprendizaje y también su nota final.

Siguen incrementando el nivel de dificultad en las acrobacias. En días anteriores han hecho volteo que requería de posición de cuadrupedia. Ésta ha enlazado con la siguiente que requería de la misma posición, *invertido sobre portor en cuadrupedia*. Y ésta enlaza con la siguiente, *invertido sobre dos portores en cuadrupedia*. Al inicio de la clase de hoy han repasado rápidamente lo de días anteriores y a continuación han empezado la nueva acrobacia, *invertido sobre portor de pie*.

La lectora explica la acrobacia. Posteriormente pide voluntarios para hacer la acrobacia de ejemplo para los compañeros. La primera vez que lo explica lo hace todo seguido, la segunda vez va dando órdenes y espera a que el voluntario lo haga. De esta manera comprueba si él o el resto de compañeros comprenden lo que está diciendo.

Tras la explicación y el ejemplo, cada grupo trabaja de forma independiente. El profesor insiste en que todos prueben todos los roles (ágil, portor y ayuda). Tanto la lectora como el profesor se pasan por los grupos corrigiéndoles.

Implicación del alumno: los alumnos se muestran implicados y con ganas de hacer más acrobacias. Aunque cuando el profesor les ha propuesto la realización de la nueva acrobacia, se han asustado y la mayoría de ellos pensaba que no lo iba a hacer. Luego se han dado cuenta que les ha resultado más fácil que algunas anteriores.

En esta acrobacia, el docente les ha invitado a que prueben con otras personas. De primeras, siempre hacen los mismos agrupamientos. Se sienten más cómodos con sus amigos. Ante la propuesta del profesor de cambiar de compañero simplemente para probar, los alumnos con mayor iniciativa y más seguros de sí mismos lo han hecho.

Reflexión final: Se observa a los alumnos implicados y bastante cohesionados. Es el momento del curso donde se les ve mejor como grupo. Es cierto que la relación social de partida de este grupo es bastante buena e indicios de ello han dado desde el comienzo de curso. Nunca se faltan al respeto como ocurre en otros cursos y no se aprecia que hay desprecio o rechazo a los compañeros. Si bien, la confianza y la buena relación entre ellos está aumentando y el contenido que están trabajando les está beneficiando mucho.

La clase de hoy ha finalizado con palabras de ánimo por parte del profesor y les ha dicho que el próximo día harían esta acrobacia pero todos juntos.

Curso: 4º ESO bilingüe

Fecha: 22 abril 2014 (Registro 23)

Trimestre: 3º

UD: Acrobacias

Sesión de la UD nº: 5

Actividades: reto y dos portores de pie todos juntos

Uso del inglés: Explicaciones en inglés y en español.

Aspectos metodológicos y contenidos desarrollados: la lectora ha comenzado preguntándoles qué hicieron el día anterior. Las clases de acrobacias siempre comienzan recordando lo que se hizo oralmente y posteriormente de forma motriz. Esto es una forma de activarse y de empezar progresivamente. Además si un alumno falta algún día, puede retomar y hacer lo que no hizo.

A continuación la lectora les plantea un reto y divide la clase en dos grupos. Cada grupo tiene que intentar estar la mitad arriba de ágil y la otra mitad debajo de portor de manera que luego cambien posiciones.

Implicación del alumno: los alumnos han estado muy implicados en el reto. Les gusta tener la responsabilidad y pensar en resolver lo que se les plantea. Les sigue costando hablar en inglés pero como en un grupo estaba presente la lectora y en el otro el profesor, “no había escapatoria”. Les ha costado bastante resolver el reto, sobre todo pensar en las mejores combinaciones para resolverlo. Con la guía del profesor, un grupo lo ha conseguido y otro ha copiado. Sin embargo, este segundo seguía sin lograrlo y el profesor les ha dicho que permitía la ayuda del otro grupo. Finalmente lo han logrado.

La siguiente propuesta se complicaba un poco más porque tenían que hacerlo todos juntos. Sin embargo, les ha gustado mucho la idea y sobre todo el resultado final. Han acabado aplaudiendo y abrazándose entre ellos. Ha sido emocionante. Como el profesor les ha grabado en vídeo, les ha gustado mucho verse.

Reflexión final: Parece ser que el nivel de dificultad de las acrobacias va cobrando mayor complejidad, sin embargo los alumnos cada vez tienen menos dificultad o eso aparentan. Se ayudan y apoyan entre ellos para conseguirlo. También es cierto que hay bastantes alumnos ciertamente hábiles.

Curso: 4º ESO bilingüe

Fecha: 29 abril 2014 (Registro 24)

Trimestre: 3º

UD: Acrobacias

Sesión de la UD nº: 7

Actividades: pirámide de tres todos juntos

Uso del inglés: Intercambio oral inicial y explicaciones de actividades.

Aspectos metodológicos y contenidos desarrollados: en anteriores clases, han hecho la pirámide de tres pisos. Todos han subido a la parte de arriba. Para empezar la clase de hoy y como habitualmente, se han vuelto a poner en grupos y han hecho pirámides de tres pisos a modo de recordatorio de días anteriores.

El docente les toma fotos para luego enviárselas y que hagan su diario. Cuando empezaron la Unidad, algunos de ellos decían que no querían fotos pero a estas alturas son ellos quienes las piden. Les gusta verse.

Implicación del alumno: la pirámide es una acrobacia que les gusta mucho de un inicio, sin embargo no todo el mundo era consciente de que podría subir a la parte de arriba. Cada vez toman más confianza en lo que dice el profesor y en sus compañeros así que asumen con ganas las propuestas que se les plantean.

El hecho de hacer acrobacias todos juntos les motiva. De hecho al finalizar la pirámide de tres pisos una alumna ha dicho “¡ya tengo nueva foto de salvapantallas!”.

Reflexión final: hasta este momento todos han hecho todas las acrobacias y han pasado por todas las posiciones. El profesor está muy contento. El trabajo con este grupo está siendo muy fácil y todos están deseosos de continuar. El profesor les ha dicho que el próximo día harían más pirámides, *pirámide con pino arriba* y *pirámide de cuatro pisos*. Los alumnos parecen encantados. Ya nada les asusta y todo lo ven posible porque han comprobado lo que están logrando.

Curso: 4º ESO bilingüe

Fecha: 6 Mayo 2014 (Registro 25)

Trimestre: 3º

UD: Acrobacias

Sesión de la UD nº: 9

Actividades: subida de hombros

Uso del inglés: todo en castellano

Aspectos metodológicos y contenidos desarrollados: hoy empiezan una nueva acrobacia. Ante la propuesta de ésta, algunos se han mostrado emocionados y otros un poco asustados. Pero el transcurso de la clase ha ido paso a paso y esto ha permitido que todo haya ido bien para todos.

En estas últimas acrobacias, ya no se empieza por parejas puesto que desde el principio se requiere de más personas. Las ayudas son muy importantes desde el punto de vista de ejecución motriz y desde el punto de vista de dar confianza a la persona que está arriba (ágil).

Implicación del alumno: El profesor ha tenido que llamarles la atención. Los alumnos han llegado a un nivel de relación que les hace distraerse y relajarse. La buena relación entre ellos es muy positiva pero las actividades conllevan un riesgo y es preciso que se mantengan muy atentos y concentrados.

Reflexión final: Se ve claramente qué alumnos tienen más iniciativa y están más seguros de sí mismos ya que coincide que son ellos siempre quienes se prestan a hacerlo primeros. Por el contrario hay otros que les sigue costando pero la buena relación y buen clima de la clase favorece que estas personas lo logren. Sería interesante ver cómo actuarían estas personas en otro tipo de contexto.

Curso: 4º ESO bilingüe

Fecha: 13 Mayo 2014 (Registro 26)

Trimestre: 3º

UD: Acrobacias

Sesión de la UD nº: 11

Actividades: montaje grupal

Uso del inglés: Explicaciones en inglés. Demanda de entrega final de diario de acrobacias. Acuerdo en el montaje.

Aspectos metodológicos y contenidos desarrollados: hoy es el último día de acrobacias. El profesor les ha propuesto hacer un montaje final toda la clase junta. En él han de participar todos e incluir las acrobacias que quieran para una foto final.

El docente les ha recordado las acrobacias que han hecho. Un alumno ha tomado la iniciativa y ha esquematizado en la pizarra las figuras que querían incluir en función del número de personas que eran.

Les ha costado ponerse de acuerdo pero con la ayuda del profesor y de la lectora han decidido finalmente qué figuras hacer. Posteriormente, se han puesto de acuerdo en las personas que compondrían cada acrobacia.

Han hecho un primer intento y una de las acrobacias no ha funcionado así que la han cambiado.

Con el cambio, han logrado hacer el montaje y se ha podido tomar la foto final.

Implicación del alumno: cuando se ha dicho a los alumnos que hoy era el último día de acrobacias, se han quejado. Resulta curioso comparar las reacciones de los alumnos entre el principio del trabajo y el final. El profesor les ha indicado que deben enviar sus diarios de acrobacias y en la última hoja tienen que escribir una reflexión final de lo que ha supuesto el trabajo de acrobacias para ellos. Será muy interesante leer las percepciones y vivencias de los alumnos.

Al finalizar el montaje, el docente ha hecho la foto y se la ha enseñado. La clase ha finalizado reflexionando sobre lo que para ellos había sido el trabajo de acrobacias.

Los alumnos han dicho cosas interesantes como

“Yo no pensaba que iba a ser capaz de hacer todo lo que hemos hecho”

“Esto ha servido para unirnos más como clase”

“Pensaba que muchos no iban a ser capaces de hacer las acrobacias pero al final todos hemos hecho todas”

“Al principio no quería hacer acrobacias porque las había hecho otros años y no me habían gustado, pero este año me han encantado”

...

Reflexión final: La clase ha finalizado con sensaciones muy positivas para todos. Incluso la lectora les ha comunicado su enhorabuena por lo bien que le había parecido que habían trabajado. Escuchar las opiniones de los alumnos refuerza lo positivo que ha sido el trabajo. Muchos de ellos se mostraban encantados con el trabajo, sin embargo es preciso profundizar sobre por qué les ha gustado el contenido.

Curso: 4º ESO bilingüe

Fecha: 20 Mayo 2014 (Registro 27)

Trimestre: 3º

UD: Retos

Sesión de la UD nº: 2

Actividades: retos emocionales (superman, dejarse caer hacia delante y hacia atrás, touche de rugby)

Uso del inglés: todo en castellano

Aspectos metodológicos y contenidos desarrollados: en esta sesión se abordan algunos retos de carácter emocional. Estos se vinculan con lo realizado a principio de curso. Además, tienen coherencia al ser propuestos inmediatamente a continuación de las acrobacias donde los alumnos han conseguido superar miedos y han ganado confianza entre ellos.

El día anterior hicieron unos retos y hoy se les propone otros que a simple vista “dan miedo”. El profesor da la opción a los alumnos de decidir si quieren hacerlos, no les obliga.

Implicación del alumno: en esta sesión, el profesor invita a los alumnos a realizarlos. Otorga la responsabilidad a los alumnos para que sean ellos quienes inviten y animen a sus compañeros a realizarlos. Casi todos los

alumnos hacen todos los retos. No hay ningún alumno que no haya querido probar ninguno.

Incluso, algunos alumnos han propuesto otras cosas en relación a los retos propuestos por el profesor. La iniciativa y las ganas por parte de algunos alumnos, parecen no tener límite. Y aunque el profesor ha dicho que no en un primer momento, posteriormente ha accedido con cautela.

Reflexión final: La sesión de hoy vincula aprendizajes anteriores (retos del principio de curso y acrobacias) pero sobre todo lo vincula a nivel emocional. Quizá si este contenido se hubiera planteado en otro momento, no habría salido tan bien.

Por otro lado, el inglés en este momento pasa a un segundo plano. Creo que el profesor no se siente confiado de hablar en inglés con cosas que tienen cierto riesgo como ha sido en este caso.

Curso: 4º ESO bilingüe

Fecha: 27 Mayo 2014 (Registro 28)

Trimestre: 3º

UD: Retos + acrobacias

Sesión de la UD nº: 2

Actividades: montaje despedida 2º Bach

Uso del inglés: todo en castellano

Aspectos metodológicos y contenidos desarrollados: El 31 de Mayo tendrá lugar la despedida de los alumnos de 2º Bachillerato del centro. Por este motivo, algunos departamentos colaborarán ese día. El departamento de EF se ha comprometido a participar y por ello la semana pasada el profesor responsable de este grupo, les propuso si querían formar parte de esta celebración haciendo algo de acrobacias y de retos emocionales. Como todos los alumnos accedieron a participar, hoy han continuado ensayando su pequeña colaboración durante la clase de EF.

Implicación del alumno: Aunque el profesor les dijo que era voluntario, todos han querido participar en el montaje de 2º Bachillerato. Esto dice mucho de la clase y de lo motivados que se encuentran.

Además, ellos proponen, se corrigen entre ellos, etc. Demuestran gran autonomía como grupo.

Reflexión final: la misma propuesta de participación se ha hecho a los alumnos del otro grupo de 4º (no bilingüe) y solo un alumno ha accedido a participar en el montaje. La diferencia de implicación entre los grupos es clara.

Curso: 4º ESO bilingüe

Fecha: 3 Junio 2014 (Registro 29)

Trimestre: 3º

UD: deportes alternativos

Sesión de la UD nº: 1

Actividades: Balonkorf

Uso del inglés: explicaciones en inglés

Aspectos metodológicos y contenidos desarrollados: hoy se les ha explicado un nuevo deporte alternativo. Les ha costado bastante comprender la dinámica del juego. Quizá el inglés ha dificultado un poco más la comprensión. Si bien, el profesor les ha organizado en un solo grupo y han pasado toda la clase jugando.

Durante el transcurso, se van introduciendo reglas.

Implicación del alumno: todos los alumnos han participado. Hay diferencias a nivel motriz y los más hábiles se aprovechan de su ventaja. Sin embargo esto no impide la participación de los menos hábiles. Se ha visto mucha más participación por parte de todos que cuando hicieron voleibol.

Al finalizar el partido, el profesor les insiste en que se despidan dándose la mano. Esto genera acabar con buenas sensaciones y buen clima.

Reflexión final: los deportes alternativos no implican tanto nivel de ejecución técnico-táctica, por eso no se generan tantas diferencias entre los miembros de la clase. Eso hace que todos participen mucho más y que todos tengan sensaciones más positivas en comparación con un deporte convencional.

Curso: 4º ESO bilingüe

Fecha: 10 Junio 2014 (Registro 30)

Trimestre: 3º

UD: zancos

Sesión de la UD nº: 1

Actividades: caminar en zancos

Uso del inglés: Explicaciones en inglés.

Aspectos metodológicos y contenidos desarrollados: en esta sesión el profesor les ha enseñado a ponerse los zancos, a caer y a caminar sobre ellos. Lo han hecho por parejas o grupos de tres.

El profesor remarca el hecho de que los zancos han sido contruidos por compañeros suyos de la otra clase.

Implicación del alumno: aunque a algunos les ha asustado en un principio, todos han querido vivir la experiencia. El profesor no ha tenido que insistir en que se pusieran los zancos.

En esta primera sesión, ha habido alumnos que han aprendido a caminar solos e incluso algunos que han botado un balón. Otros alumnos no tenían la confianza suficiente y aunque han caminado, siempre lo han hecho con la compañía de su "ayuda".

Reflexión final: la novedad de las propuestas hace que los alumnos se muestren más predispuestos. En un principio el contenido de los zancos les puede parecer arriesgado, pero a lo largo del curso han pasado por UDD que han generado la misma sensación y han conseguido resultados positivos. El clima de la clase también favorece los buenos resultados.

Curso: 4º ESO bilingüe

Fecha: 17 Junio 2014 (Registro 31)

Trimestre: 3º

UD: (Evaluación tercer trimestre)

Uso del inglés: todo en castellano

Reflexión final: ha llegado el final de curso. La lectora ya se ha ido así que no ha habido entrevista como en trimestres previos. En esta ocasión, tampoco el profesor les ha explicado la nota como había hecho anteriormente.

Al principio de la clase, todos han ido al salón de actos y el profesor les ha enseñado a los alumnos un Movie-Maker que ha elaborado con los mejores momentos del curso y todo lo que han aprendido en EF. Los alumnos se han sentido muy agradecidos y orgullosos.

Después, les ha dejado “deporte libre” y al finalizar la clase se ha despedido de ellos deseándoles mucha suerte. Ha sido un buen curso, un buen grupo.

Anexo 9. Grupo de discusión de 1º ESO bilingüe

Se incluye la extracción de información fruto del grupo de discusión realizado a final de curso (16 Junio 2014) con el curso de 1º ESO bilingüe. Como en la entrevista con el docente responsable de EF en inglés, se grabó la conversación que se mantuvo con los alumnos con el fin de recopilar la máxima información.

Tras las respuestas dadas de los alumnos, se plantea una reflexión acerca de las respuestas.

CATEGORÍA 1: ADQUISICIÓN DEL IDIOMA

1. ¿Creéis que la EF es una buena elección para incluirla en la sección bilingüe en comparación con otras asignaturas?

“Creo que sí es una buena elección. En el colegio no dábamos EF en inglés, sólo Plástica y Conocimiento del Medio y era mucho más aburrido porque se parecía más a la clase de Inglés. En cambio como la EF es más divertida también es más divertido aprender inglés con ella”.

“Es una buena opción poner la EF en inglés porque se aprende vocabulario nuevo y es más fácil que en otras asignaturas. El vocabulario de EF es más parecido al español que el que aprendemos por ejemplo en Tecnología o en Inglés”.

“En otras asignaturas se aprende más inglés que con la EF porque en EF no se estudia, ni casi leemos ni escribimos. Sobre todo hacemos ejercicio y cuando hacemos ejercicio tampoco hablas”.

Se observa que los alumnos tienen una opinión favorable hacia la inclusión de la EF en el PB porque es algo novedoso y diferente para ellos puesto que vienen de la etapa anterior, Primaria, en la que otras asignaturas menos motivantes para ellos, se impartían en inglés.

Además de la novedad, apuntan la motivación intrínseca que les genera el movimiento y por ende la predisposición positiva hacia el aprendizaje del inglés.

También indican la accesibilidad y menor complejidad del vocabulario en comparación con otras asignaturas, además de la incorporación de nuevos aprendizajes relacionados con el campo de la EF que antes no sabían.

Sin embargo, en la última opinión se aprecia una opinión contraria en la validez de la EF como materia a ser incorporada dentro de la sección bilingüe. El alumno se plantea su verdadera utilidad. Y es que habitualmente los alumnos asocian el estudio y la memorización con el aprendizaje. Por ello, como en EF ni se suele estudiar ni memorizar, piensan que no aprenden nada. También asocian el aprendizaje con la lectura y la escritura y de nuevo en EF estas actividades suelen ser las menos trabajadas. Esto hace pensar y relacionar también por qué los alumnos consideran a la EF como menos importante en relación a otras asignaturas instrumentales. Las asignaturas instrumentales se fundamentan en leer, escribir, estudiar y memorizar, por eso las asocian como más útiles para su aprendizaje.

2. ¿Qué ha aportado la EF en el aprendizaje del inglés?

“Hemos aprendido nuevo vocabulario y a tener mayor soltura con el idioma”

La pregunta quizá fue muy abierta y poco comprensible para el alumnado, por eso sólo uno contestó y lo hizo de forma muy breve. Por ello fue necesario concretar las preguntas para obtener una respuesta de acuerdo con las categorías y subcategorías de estudio.

Entonces ¿creéis que habéis mejorado en la comprensión oral? ¿A través de la EF se ha trabajado la escucha o *listening*?

“Si porque el profesor casi siempre nos hablaba en inglés excepto para explicarnos algunas cosas difíciles que no nos enterábamos o cuando nos echaba la bronca”.

“Cuando venía la lectora, ella nos hablaba siempre en inglés”.

“Entendemos mejor inglés que al principio de curso”.

“Si pero sólo algunas personas porque cuando el profesor o la lectora explicaban, algunos compañeros no se enteraban, y lo que hacían era preguntar a otro compañero, se lo traducía al español y ya lo entendía”.

Los alumnos manifiestan en general que se ha trabajado la comprensión oral en EF a través de las explicaciones emitidas por el docente y la lectora. Además tienen la sensación de entender mejor una vez que ha finalizado el curso, sobre todo los que se han esforzado por aprender.

¿Y la expresión oral? ¿Ha mejorado gracias a la EF?

“Si porque creo que hemos adquirido mayor soltura”.

“Hablar inglés en clase te permite mejorar”.

“No se permite hablar en español y eso hace que el esfuerzo por hablar incremente”.

“Hemos mejorado porque en EF da menos vergüenza hablar porque en clase cuando hablas hay demasiado silencio y crees que todo el mundo te está mirando y te cortas. En EF hablas y no tienes tanta sensación de que la gente te mira y de que haya tanto silencio”.

De la expresión oral, los alumnos destacan que sí se les ha ofrecido la oportunidad de hablar y que eso les ha hecho mejorar y conseguir progresivamente mayor fluidez y soltura. Incluso alguno dijo que el hecho de que no se permitiera utilizar el castellano provocaba la necesidad de hacer esfuerzo para hablar en inglés.

Otra cosa interesante que han aportado es la confianza que les ha generado el ambiente relajado de la clase de EF que les incita más a hablar superando los miedos e inhibiciones que sienten en contextos normales de aula.

¿Y cuándo habéis hablado en inglés en EF?

“Cuando venía la lectora le hablaba siempre en inglés porque ella no sabía hablar español sin embargo al profesor le hablaba a veces en español porque él también hablaba en español”.

“También hablábamos en inglés un buen rato cuando la lectora nos hacía el examen oral y encima no te podías preparar nada y te ponías muy nerviosa por si no le entendías o no te acordabas o no sabías qué contestar”.

“Hemos hablado en inglés en clase de EF cuando teníamos que exponer cosas como el juego inventado”.

“Donde más hemos hablado fue en la película porque nos teníamos que aprender todos los diálogos en inglés”.

“Pero entre nosotros casi no hemos hablado inglés porque el profesor decía que teníamos que hablar inglés entre nosotros pero sólo lo hacíamos cuando él estaba delante, luego enseguida hablamos español”.

Con esta pregunta se intentó indagar y profundizar sobre los momentos en los que los alumnos se acordaban de haber desarrollado la expresión oral en EF.

Señalaron que hablaban con el profesor y con la lectora aunque destacaron que lo hacían siempre con la lectora y no siempre con el profesor porque éste no todas las veces hablaba en inglés. La puerta abierta que el docente puede dejar es aprovechada rápidamente por la comodidad de los alumnos.

Otro aspecto reseñable ha sido el comentado por la alumna en cuanto “al examen oral de la lectora al final de trimestre”. En realidad no se trataba de un examen sino de una entrevista que permitía dar tiempo a cada alumno para que hablase en inglés y expresase lo aprendido en el trimestre. Esta alumna vivió esta situación de forma angustiosa por el hecho de no poder preparar nada y no sentirse segura de hacerlo bien.

Además de la entrevista, los alumnos destacan la exposición de un juego o la representación de una película como actividades en las que tuvieron que hablar en inglés. En estas actividades además de la acción motriz, se pedía la exposición de ideas en inglés. A largo del curso se llevaron a cabo más actividades en las que tuvieron que hablar en inglés pero parece ser que ellos han destacado éstas por encima de las otras.

Finalmente, uno de los alumnos es consciente de uno de los problemas que se suceden durante las clases de EF y es que aunque el profesor insiste en que ellos deben hablar en inglés, reconocen que no lo hacen o que sólo lo hacen cuando el profesor está pendiente. Sería interesante reflexionar sobre las medidas a tomar para que el hecho de que los alumnos hablen en inglés se convierta en una actitud y no en una conducta.

¿Y la comprensión y expresión escrita? (lectura y escritura) ¿Ha mejorado gracias a la EF?

“Sí porque hemos aprendido nuevo vocabulario de músculos, fencing...”

“Yo creo que con EF esto ha sido lo que menos hemos trabajado. Aunque al principio de curso lo trabajamos mucho. El profesor nos mandaba muchos deberes sobre fichas de músculos, el calentamiento, etc pero en el último trimestre no hemos hecho nada de escribir ni de leer”.

“Pero eso es lo normal, es EF, ya escribimos bastante en las demás asignaturas”.

“Si que hemos escrito porque hemos tenido que redactar con nuestras palabras una noticia deportiva”.

“Si pero en esa actividad algunos compañeros le dieron al traductor y no lo hicieron ellos solos”.

En cuanto a la comprensión y expresión escrita, los alumnos se quedan con el aprendizaje de algo de vocabulario y también con una noticia deportiva que tuvieron que escribir. No obstante, algún alumno se atreve a delatar a algún compañero diciendo que algunos no han trabajado la escritura porque lo escribían en castellano y lo traducían mediante traductor. Quizá si el docente condicionase la estructura en inglés a utilizar o las palabras claves que deben formar parte del relato, esto podría haberse evitado. Incluso si el docente hubiera corregido la noticia, quizá se habría dado cuenta de este hecho.

Aunque señalaron algunas actividades de lectura y escritura uno de los alumnos reconoce que es lo que menos se ha hecho en EF. Esta situación es entendida por los alumnos porque piensan que leer y escribir no es propio de la materia de EF.

¿Qué aspectos o ejemplos de tareas plantearíais para que a través de la EF se mejorase el inglés?

“Ver una película en inglés de deportes pero en clase de EF no, en clase de inglés”

“Castigar o poner un 0 a los que en clase de EF hablen en español”

“Leer más noticias deportivas o que el libro de inglés obligatorio que nos mandan leer fuera de algo de deporte que sería más entretenido”

“Hacer cosas de deportes o juegos con el ordenador en inglés”

“Saber los fallos de inglés que se tienen en las tareas porque cuando el profesor nos devolvía los trabajos a veces no corregía lo que teníamos mal en inglés, sólo ponía un tic o repeat”.

“Hacer más exámenes para obligarnos a estudiar porque si no, no estudiamos”

“Hacer excursiones de deporte en inglés”

Ante esta pregunta abierta, hubo multitud de respuestas. Entre ellas, se planteó la posibilidad de ver películas, utilizar las tecnologías de la información o leer.

De las propuestas que plantean se desprende que la mayoría de respuestas se encuentran en torno a actividades más intelectuales que deportivas o al menos, más sedentarias (“ver películas”, “juegos en el ordenador”, “hacer más exámenes”, etc). Esto se relaciona con lo que se ha mencionado anteriormente, que los alumnos asocian el verdadero aprendizaje con actividades de carácter instrumental e intelectual. Sin embargo, las respuestas también llevan a pensar y plantearse la necesidad e importancia del trabajo interdisciplinar con otras materias. Por ejemplo cuando dicen que una posibilidad sería leer el libro obligatorio de inglés sobre una temática deportiva.

3. ¿Creéis que es útil la participación del AC en las clases de EF?

“La lectora hablaba diferente al resto de profesores y te ayuda a aprender la pronunciación”.

“La lectora nos ha ayudado mucho y me gustaba cuando venía a las clases aunque no se ponía el chándal”.

“La lectora nos ayudó mucho en la película. Nos enseñaba a poner las frases bien en inglés porque nosotros teníamos muchos fallos. También nos daba ideas de hacer frases más largas porque a nosotros nos salían frases muy cortas. Además nos enseñaba a pronunciar bien”.

De las respuestas, se observa que los alumnos valoran el acento perfecto de un nativo y aprecian la clara diferencia con el resto de profesores que no son nativos. Del mismo modo, el hecho de que la lectora estuviera con ellos en las otras asignaturas hace que se cree un clima de confianza y lleguen a verla como una persona que les ayuda y les agrada tener, en lugar de como un ente extraño. Además, los alumnos parecen sentirse orgullosos de entender y llegar a conversar con una persona nativa, aspecto que no valoran tanto, o al menos no lo señalan, cuando lo hacen con el profesor no nativo.

CATEGORÍA 2: APRENDIZAJE DE CONTENIDOS CURRICULARES

4. ¿Qué habéis aprendido este curso en EF? ¿Cuáles son las actividades en las que más habéis aprendido?

“Hemos aprendido deportes nuevos con nombres raros que nunca antes habíamos practicado y que eran muy divertidos”.

“Este año he aprendido a patinar. Nunca me había puesto unos patines y he acabado incluso jugando a hockey y a baloncesto en patines”. (Ante esto, las chicas que le ayudaron a aprender a patinar reclaman que se lo reconozca) Ante este reclamo el alumno añade: “Muchas gracias por vuestra paciencia y por enseñarme a patinar”.

“Hemos aprendido músculos en español y en inglés y estiramientos. Por ejemplo hamstrings, calves, abdominals, etc”.

“A mí lo que más me ha gustado ha sido rodar la película porque grabábamos en vídeo las escenas y luego lo montamos todo formando una película”.

“Hemos aprendido a hacer esgrima y también a ser árbitros”.

“He sido capaz de correr 10’ sin pararme. Nunca antes había corrido más de 3’ seguidos. Bueno la primera vez que corrí la prueba de Cooper me paré muchas veces pero la segunda vez que era la que contaba para el examen no me paré ninguna vez”.

“Sí, hemos aprendido a que si corres a ritmo todo el rato el mismo, te cansas menos, no te paras y algunos dan más vueltas”.

“A que los juegos tienen que ser participativos, movidos y no eliminatorios para que todo el mundo participe y sea más divertido para todos”.

De las respuestas dadas, los alumnos destacan los contenidos propios de EF y poco el aprendizaje del inglés salvo el nombre de los músculos.

Recopilan los aspectos que les generaron mayor satisfacción y divertimento durante las clases como el caso de los deportes alternativos. Son actividades que son novedosas para ellos y que les resultan motivantes. Quizá esto ocurre porque todos fueron partícipes de los deportes. Los deportes alternativos se caracterizan por no ser excluyentes y no requerir de unas condiciones físicas y técnicas demasiado complejas que les limiten en el juego como ocurre en los deportes más convencionales. Además las reglas son sencillas de comprender y enseguida el juego es fluido y muy participativo.

En esta línea, también destacan la esgrima como deporte novedoso que la mayoría de ellos nunca antes había practicado. Además no sólo destacaron el hecho de practicar esgrima sino también de ser árbitros, de identificar y valorar desde una perspectiva externa lo que sus compañeros estaban llevando a cabo, de ser no solo practicantes sino también responsables de juzgar el trabajo de otros.

Por otro lado, destacan el aprendizaje de la resistencia. En otras ocasiones se habían visto en la situación de correr para superar una prueba o un test pero no sabían exactamente cuál era la mejor forma de correr para alcanzar su máximo rendimiento o simplemente conseguir no pararse. De hecho la alumna dice que “...nunca antes había conseguido correr más de 3’ seguidos...” Con esta respuesta demos-

traron haber aprendido que no solo corrieron para superar una prueba sino que aprendieron cuál era la mejor forma de correr para no cansarse tanto. En su momento se les explicó las capacidades físicas básicas, las pulsaciones, la diferencia entre resistencia aeróbica y anaeróbica, etc...Ninguno parece acordarse de estos conceptos, sin embargo sí han retenido algo importante, la necesidad de correr a ritmo. Esto indica que han reflexionado que lo importante no es correr por correr sino saber cómo correr.

También es importante la aportación del alumno orgulloso de haber conseguido un reto físico importante para él: haber aprendido a patinar. Pero lo más importante en este caso es el reconocimiento de la ayuda de los compañeros ya que sin ellos no hubiera sido posible.

Finalmente, son varios los alumnos que destacan la película como una de las actividades con las que más han aprendido. La posibilidad de que inventen y de que creen bajo una perspectiva de libertad pero siempre bajo la guía del docente, les hace más autónomos y responsables y por lo tanto lo valoran como positivo. Del mismo modo, aprecian la posibilidad y la oportunidad no solo de escenificar la película sino también de editarla y montarla en vídeo. Lo ven significativo, funcional y cercano a su realidad. En este sentido, podría plantearse la posibilidad de realizar trabajo interdisciplinar con Tecnología en la parte de informática ya que en EF se produjeron limitaciones a la hora de enseñar a todos cómo editar y solapar vídeos.

CATEGORÍA 3: IMPLICACIÓN DEL ALUMNO EN EL PROCESO

5. **Durante las clases de EF, habéis hecho tareas de carácter motoriz (correr, saltar, lanzar...) pero también habéis hecho otro tipo de tareas (trabajo en grupo, exposiciones orales, lecturas, reflexiones....) ¿Creéis que estas tareas, no siempre directamente asociadas a la EF, son importantes para vuestro aprendizaje? ¿Por qué?**

En cuanto al trabajo en grupo...

“El trabajo en grupo es muy importante y gracias a eso, he aprendido a patinar”

“El trabajo en grupo es muy importante porque en la película se nos ocurrían muchas ideas entre todos”

“Cuando hicimos trabajo de grupo en la lucha escénica o en la película, perdíamos mucho tiempo porque nos costaba ponernos de acuerdo pero luego las dos cosas nos quedaron genial”

Los alumnos consideran importante el trabajo en grupo y reconocen que gracias a ello han podido aprender mucho y mejor. Aunque también destacan algunos inconvenientes del mismo como la dificultad de escuchar, respetar posturas y ponerse de acuerdo.

En cuanto a las exposiciones orales

“Exponer en clase es importante porque así te quitas la vergüenza y practicas en hablar inglés”

“Lo más difícil fue al principio cuando tuvimos que exponer en clase un juego. Te da vergüenza porque encima la condición es que todos los del grupo tienen que participar y sino 0. Antes no habíamos hecho una exposición tan preparada en EF y encima esta vez en inglés. Luego ya te acostumbras y no es tan difícil porque esto lo hemos hecho varias veces en el curso”.

En relación a las exposiciones orales, los alumnos reconocen su importancia. En general sienten vergüenza al hablar en público, es algo a lo que no están habituados y les resulta estresante. Están sobre todo habituados a escuchar y leer. También, aunque en menor medida, a escribir pero lo que menos es a hablar en público en inglés. Se trata de un aspecto importante a trabajar que forma parte de una “evaluación auténtica” como defiende López-Pastor (2006).

Por otro lado, justifican la importancia de exponer en EF porque así practican a hablar inglés.

En cuanto a las lecturas y reflexiones escritas...

“Son importantes porque en EF este año también es para aprender inglés”

“Pero en EF no hay que leer ni escribir, EF es para jugar y aprender nuevos deportes. A mi no me gusta que se manden deberes y trabajos en EF”.

Algunos reconocen que en EF también es importante leer y escribir pero la relevancia está asociada no a la necesidad de tener más conocimientos sobre la materia sino porque hay que aprender inglés.

Por el contrario, algunos alumnos siguen insistiendo en que la lectura y la escritura no debe formar parte de asignaturas como la EF, ya que todas las demás asignaturas se centran en eso.

En cuanto a la autoevaluación y coevaluación de los compañeros

“Antes muy pocas veces habíamos hecho esto, pero creo que es importante porque así también aprendemos a reconocer nuestros errores y a ver los errores de los compañeros”

A los alumnos les ha resultado nuevo el hecho de que en algunas UUD hayamos tenido que autoevaluarse y coevaluarse pero lo han considerado positivo por el hecho de identificar errores. No han estimado la necesidad e importancia de ser justos y objetivos y de saber valorar también las cosas bien hechas.

En cuanto a la evaluación formativa

Se indicó un ejemplo de pregunta en cuanto a la evaluación formativa.

Si os acordáis, el profesor os dio a elegir entre hacer la película “en vivo” o por escenas ¿cuál creéis que era la mejor opción y por qué?

“Era mejor hacer la película por escenas que “todo seguido” porque por escenas podías verte en cada una, ver en lo que habías fallado y grabarla otra vez para mejorarla”.

“Hacer la película por escenas me ha gustado mucho porque nos grabábamos con la cámara de vídeo”.

“Pero algunos estaban todo el rato haciendo el tonto, grabándose y viéndose y en toda la clase grabábamos como mucho una escena”.

“Nosotras la hicimos “en vivo” porque no teníamos cámara y no sabíamos cómo se juntaban los vídeos pero creemos que es mejor “en vivo” porque con la cámara se perdía mucho tiempo”.

“A veces costaba mucho que te saliera bien la escena en inglés entonces verla en la cámara o que el profesor o la lectora te lo corrigiera era mucho mejor”.

¿Creéis que es importante que el profesor se pase por los grupos corrigiendo los fallos antes de la entrega de la película por ejemplo?

“Sí, porque el profesor te daba ideas y te ayudaba a mejorar”.

CATEGORÍA 4: DIFICULTAD DE LA MATERIA

- 6. ¿Creéis que el nivel de dificultad para superar la materia de EF aumenta por el hecho de ser impartida en inglés? ¿Cuáles son las mayores dificultades que habéis encontrado?**

“Al comienzo de curso me asusté y pensé que este año la EF sería imposible de aprobar porque había que hacer muchos trabajos y deberes en inglés y antes en EF nunca había hecho deberes”.

“Hasta que te acostumbras a que la EF es en inglés, parece más difícil la asignatura”.

“La EF es más difícil en inglés. Creo que el profesor tendría que hacer más explicaciones en castellano”.

“Al principio era muy difícil entender a la lectora”.

“Lo más difícil es cuando la lectora te hace el examen oral y no puedes prepararte nada y te pones muy nerviosa”.

Parece ser que la dificultad se trató de una percepción sobre todo inicial. Los alumnos de 1º ESO vienen del colegio con una dinámica de trabajo y exigencia completamente diferente y ese cambio les supuso una barrera al comienzo.

Uno de los alumnos sí reconoce que le resulta más difícil por el hecho de ser en inglés y por eso reclama la necesidad de que haya más explicaciones en español. También señalan como difícil entender a la lectora. Están habituados a escuchar a los docentes con acento marcadamente español y de repente escuchar a un nativo les resulta diferente y más complejo. La alumna preocupada por “el examen de la lectora” sigue señalando esta situación como lo más difícil de la materia. Quizá es de los pocos momentos en los que se genera un diálogo bidireccional lectora-alumno, hay incertidumbre en la pregunta y en la respuesta y esto le genera ansiedad.

