

Diseño y validación de una herramienta para evaluar AICLE en las sesiones de Educación Física

FRANCISCO JOSÉ MARTÍNEZ-HITA

Universidad de Murcia

ANTONIO GRANERO-GALLEGOS

Universidad de Almería

MANUEL GÓMEZ-LÓPEZ

Universidad de Murcia

Received: 28 December 2020 / Accepted: 13 January 2022

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.vi37.17795>

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: El objetivo de la presente investigación fue la validación de un cuestionario de Evaluación de Sesiones de Educación Física a través de AICLE (CESEFA). Se trata de uno de los primeros instrumentos para la evaluación de AICLE en sesiones de Educación Física cuyo diseño cuantitativo de carácter descriptivo se ha basado en los hallazgos más recientes de la literatura científica. Se llevó a cabo una evaluación por expertos para la confirmación y redacción de los ítems seleccionados con una concordancia entre ellos del ,73 en el índice Kappa. Para su validación se utilizó una muestra de 146 (V=87 y M=59) docentes de Educación Física, un análisis exploratorio y un análisis factorial confirmatorio que apoyó la estructura factorial de tres dimensiones del instrumento. El cuestionario tiene una validez aparente y un buen nivel de consistencia permitiendo su extrapolación a otros contextos. Además, puede ser una buena herramienta para la guía y autoevaluación del profesorado de Educación Física bilingüe que utiliza AICLE en sus clases.

Palabras clave: cuestionario, fiabilidad, profesorado AICLE, programación AICLE, competencias AICLE

Design and validation of a tool to evaluate CLIL in Physical Education sessions

ABSTRACT: The aim of the present study was to validate a questionnaire for the Evaluation of Physical Education Sessions through CLIL (CESEFA). It is one of the first instruments for the evaluation of CLIL in Physical Education sessions whose descriptive quantitative design is based on the most recent findings in the scientific literature. An expert evaluation was carried out for the confirmation and wording of the selected items with a concordance between them of ,73 in the Kappa coefficient. A sample of 146 (V=87 and M=59) PE teachers, an exploratory analysis and a confirmatory factor analysis were used for validation, which supported the three-dimensional factor structure of the instrument. The questionnaire has an apparent validity and a good level of consistency allowing its extrapolation to other contexts. Moreover, it can be a good tool for the guidance and self-assessment of bilingual PE teachers who use CLIL in their classes.

Keywords: survey, reliability, CLIL teacher, CLIL programming, CLIL competences

1. INTRODUCCIÓN

La investigación en el campo del aprendizaje de lenguas ha sufrido un enorme interés en los últimos años, fundamentado en un mundo cada vez más globalizado donde más de la mitad de la población mundial es bilingüe (Hernando et al., 2017). En esta línea, Ouazizi (2016) afirma que el multilingüismo es la norma mientras que el monolingüismo es ya una excepción.

En el caso de España, tradicionalmente el aprendizaje de lenguas se ha llevado a cabo centrándose en la gramática y la traducción (Castellano-Risco, 2017; Torres, 2019) aportando unos datos nada positivos. El 44 % de los españoles reconoce que su nivel de inglés es deficiente (Informe Monitor de Cambridge University Press, 2017), además los estudiantes que terminan la etapa obligatoria de enseñanza tras doce años cursando la asignatura de inglés no son capaces de adquirir el nivel B2 y, en muchos casos, ni un B1 (Gómez et al., 2014). Estos malos resultados se perpetúan en el tiempo. España ocupa la posición número 34 a nivel mundial respecto a su nivel de inglés empatados con Nigeria, y habiendo retrocedido 4 posiciones respecto a años anteriores (EF EPI, 2020). Resultados nada alentadores cuando se viene apostando de manera decidida por mejorar el nivel de inglés de los estudiantes españoles.

Los malos resultados obtenidos a través de las asignaturas específicas de inglés han sido una de las razones por las que la educación bilingüe ha sido incorporada al sistema educativo principalmente a través del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) (Fernández-Río et al., 2017; Vez, 2007). Una de las posibles causas por las que no funcionó el modelo anterior se atribuye al insuficiente número de horas dedicadas a la lengua extranjera (Chiva-Bartoll & Salvador-García, 2018). Por esta razón, AICLE se ha convertido en la alternativa más recurrente (Salvador-García et al., 2017) y fácil de implantar permitiendo un mayor tiempo de exposición o también denominado “exposure time”.

AICLE o CLIL en inglés (*Content and Language Integrated Learning*) se convierte en el acrónimo de moda en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Pérez-Cañado, 2015). El objetivo final de AICLE es la fusión entre el aprendizaje de los contenidos de una materia curricular y una lengua extranjera. El lenguaje es un medio para un fin y no un fin en sí mismo o, en otras palabras, a través de una lengua vehicular L2 (Eurydice, 2006), lo que se pretende es enseñar unos contenidos no lingüísticos o una materia concreta. Esto supone una gran transformación en el campo de la enseñanza de los idiomas (Marsh, 2013) y la reforma didáctica más innovadora de las últimas décadas (Oxbrow, 2018).

Mediante la aplicación del enfoque AICLE se aspira a superar la concepción tradicionalista de la educación en la que las diferentes materias son compartimentos estancos (Chiva-Bartoll & Salvador-García, 2018). Así, se podría considerar AICLE como una respuesta prometedora a las aparentes deficiencias en la enseñanza de los idiomas (Pena & Pladevall-Ballester, 2020)

Particularmente, en el área de Educación Física (EF) existe una tendencia creciente en el uso de AICLE como medio para el aprendizaje de lenguas (Salvador-García et al., 2017). Esto se debe especialmente a la idoneidad de las características de la asignatura (Baena-Extremera et al., 2017), convirtiéndose en un escenario privilegiado y extraordinario para el aprendizaje de otras lenguas (Amor & Pascual, 2012; Lavega, 2007)

En contraposición, existe otra corriente que no avala la introducción de AICLE en el sistema educativo (Paran, 2013), haciendo hincapié en la escasez de resultados que valoren su repercusión fuera del nivel de conocimientos lingüísticos adquiridos. Codó (2020) hace alusión al término “política CLIL”, haciendo referencia a la positivización a la que los investigadores han sometido este enfoque educativo. En esta misma línea, Pérez-Cañado (2017) afirma que las asignaturas no lingüísticas, como es el caso de la EF, son infravaloradas cuando se aplica este enfoque.

Parece evidente que si la implantación de estos programas bilingües no se realiza de una manera adecuada no solo empeorará la opinión que tiene la comunidad educativa hacia la asignatura de EF, sino que, además, no se conseguirán los resultados esperados (Pavón, 2018). Es imprescindible, por tanto, la evaluación y seguimiento de los resultados de programas bilingües, así como la necesidad en la formación específica del profesorado (Pena & Pladevall-Ballester, 2020; Barrios & Milla-Lara, 2020; Codó, 2020; Custodio & García, 2019; Hernando et al., 2017; Pérez-Cañado, 2015, 2017 y 2019; Salvador-García & Chiva-Bartoll, 2017). Por esta razón, en el presente estudio se pretende crear un instrumento de evaluación de las sesiones de EF que contribuya a la evaluación de la EF bilingüe y que sirva al profesorado como punto de partida para realizar una sesión tipo de EF bilingüe a través de AICLE.

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño investigativo

La investigación se ha realizado con un diseño cuantitativo, de carácter descriptivo, orientado a validar un instrumento de evaluación de las sesiones de EF bilingüe a través de AICLE. Para su elaboración se respetaron las consideraciones de Briones (2002).

2.2. Muestra

Participaron un total de 146 docentes de EF (87 varones; 58 mujeres). En la muestra se tienen en cuenta factores como la etapa educativa, edad y experiencia, así como si cuentan con la habilitación para ejercer en programas bilingües (ver Tabla 1). La muestra fue seleccionada de manera accidental (no intencional), puesto que no se realiza una selección previa de los docentes a participar.

Tabla 1. Características de la muestra

EDAD			EDAD						
			36 o MENOS		37 o MÁS		TOTAL		
			RECUESTO	% DEL N DE FILA	RE-CUESTO	% DEL N DE FILA	RE-CUESTO	% DEL N DE FILA	
<i>Etapa Educativa</i>	Primaria	Varón	16	45,7%	19	54,3%	35	100%	
		Mujer	14	77,8%	4	22,2%	18	100%	
	Secundaria	Varón	13	34,2%	25	65,8%	38	100%	
		Mujer	10	33,3%	20	66,7%	30	100%	
	Universidad	Varón	3	21,4%	11	78,6%	14	100%	
		Mujer	5	45,5%	6	54,5%	11	100%	
	Total	Varón	32	36,8%	55	63,2%	87	100%	
		Mujer	29	49,2%	30	50,8%	59	100%	
	<i>Experiencia</i>	Sí (+3años)	Varón	9	28,1%	23	71,9%	32	100%
			Mujer	10	55,6%	8	44,4%	18	100%
Sí (-3años)		Varón	14	73,7%	5	26,3%	19	100%	
		Mujer	11	55,0%	9	45,0%	20	100%	
No		Varón	9	25,0%	27	75,0%	36	100%	
		Mujer	8	38,1%	13	61,9%	21	100%	
Total		Varón	32	36,8%	55	63,2%	87	100%	
		Mujer	29	49,2%	30	50,8%	59	100%	

Protocolo elaboración Instrumento

En el instrumento de evaluación CESEFA (Cuestionario de Evaluación de Sesiones de EF a través de AICLE, disponible en <https://bit.ly/3qjlkCN>) se realiza un estudio de validez desde una perspectiva teórica y otra empírica con el fin de comprobar si el instrumento es válido para medir aquello para lo que fue construido. Este proceso se divide en tres fases:

En la primera fase se realiza una revisión de la literatura acerca de aquellos aspectos a tener en cuenta en las clases de EF bilingüe y en planteamientos AICLE en el resto de las asignaturas que puedan tener relación con el área de EF. Para ello, se realiza una búsqueda exhaustiva en las siguientes bases de datos Web of Science, Scopus, Dialnet, Google Scholar, Redalyc y Pubmed. A partir de esta búsqueda se seleccionan los elementos que puedan ser incorporados en este instrumento.

En la segunda fase se comparte la información extraída en la fase anterior a un grupo de cuatro expertos que enseñan e investigan en el área de EF bilingüe. Todos los expertos son informados del objetivo de la investigación y se les facilita toda la información recogida

en la Fase 1 con el fin de que proporcionen comentarios adicionales para perfeccionar los elementos recogidos en el instrumento. Igualmente, se llevan a cabo diversas modificaciones en la redacción de los ítems. Una vez establecidos, se llevó a cabo el Índice de Kappa para confirmar la concordancia entre los investigadores alcanzando ,73, clasificada como buena por distintos autores (Altman, 1991; Fleiss, 1981; Landis Koch, 1977).

En esta fase, el instrumento queda fijado en 15 ítems, habiendo sido eliminado uno previamente vinculado a la utilización del juego como recurso didáctico. Los docentes respondieron a cada uno de los ítems indicando si atendían en sus sesiones a la información proporcionada a partir de una escala Likert de 4 puntos, siendo 1 totalmente no atendida y 4 atendida de manera excelente. Posteriormente en futuras investigaciones este instrumento podrá ser utilizado como una rúbrica con 4 niveles de desempeño con un doble fin, facilitar una autoevaluación por parte de los docentes, y servir como una herramienta con la que poder comparar resultados.

Tabla 2. Ítems seleccionados para el cuestionario CESEFA.

Interacción docente alumno: Actitud hacia la adaptación lingüística.
Existe un ambiente fluido y abierto en la que los alumnos se lanzan a hablar en la L2 ayudados y estimulados por el docente. (Ítem 2)
Los alumnos hacen uso de “chunks” o frases simples para aspectos rutinarios o del día a día. (Ítem 3)
El docente utiliza prioritariamente la lengua extranjera para transmitir la información a sus estudiantes, pudiendo utilizar la L1 cuando sea necesario. (Ítem 4)
Adapta el mensaje, la velocidad y entonación del discurso a un ritmo más lento con una clara pronunciación, haciendo énfasis en aquellas palabras clave. (Ítem 5)
Incorpora la redundancia en su discurso (Utiliza la repetición, parafrasear la información (rephrasing), uso de sinónimos, anglicismos y cognados) proporcionando un modelo correcto y prolongado. (Ítem 6)
Utilizar la demostración, lenguaje corporal (como por ej.: señalar, gestos y expresiones faciales) o ejemplos visuales para facilitar o resaltar la comprensión de la información oral. (Ítem 7)
Organización y planificación: Actitud hacia el conocimiento lingüístico en la planificación de las clases.
Utiliza andamiaje de tipo organizativo: Rutinas que aportan seguridad. Warm-up o cold-down. Aprovechando para presentar o evaluar lo aprendido en la sesión en L2. (Ítem 1)
Se plantean tareas con un perfil equilibrado y/o se encuentran contextualizadas dentro del marco de las 4Cs (Ítem 10)

Existe interdisciplinaridad y comunicación continua con el docente L2. (Ítem 11)
Existe planificación además de los contenidos de área de EF en aspectos gramaticales, vocabulario, uso de scaffolding o andamiaje. (Ítem 12)
El docente hace entrega de material para facilitar la transición lectura y escritura de L2 (Ítem 14)
Eficacia individual: Actitud para enseñar EF a través de la L2
El docente aporta feedback concurrente, positivo y continuo para comprobar que los alumnos han entendido las actividades propuestas. (Ítem 8)
Se siguen los planteamientos metodológicos propios del área de EF sin que la introducción de la L2 desvirtúe los mismos. (Ítem 9)
En el caso tareas y/o juegos con un grado de exigencia motriz elevada, se aprovechan las pausas para realizar el desarrollo lingüístico que está vinculado al desarrollo del contenido. (Ítem 13)
Se fomenta el uso del aprendizaje cooperativo. La metodología hace hincapié en el uso de actividades que promuevan la competencia lingüística y la comunicación entre el alumnado, donde el alumnado toma un papel activo. (Ítem 15)

2.4. Análisis de los datos

Se calcularon los estadísticos descriptivos de cada ítem y se evaluó la estructura factorial del instrumento mediante análisis factorial exploratorio. Tras el análisis exploratorio y comprobar la estructura factorial, se obtuvo un modelo final y se realizó un análisis factorial confirmatorio (CFA, *Confirmatory Factor Analysis*) mediante el método de máxima verosimilitud con el procedimiento denominado *bootstrapping* para 5000 re-muestras (Kline, 2015) dado que coeficiente de Mardia fue alto (97,50) para verificar la estructura de tres factores correlacionados. El ajuste del modelo fue evaluado mediante una combinación de índices (Bentler, 2007): valores de la ratio χ^2/df , CFI (*Comparative Fit Index*), TLI (*Tucker-Lewis Index*), RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) con su intervalo de confianza del 90%(IC), y SRMR (*Standardized Root Mean Square Residual*). En la ratio χ^2/df , valores <2.0 se consideran excelentes (Tabachnick & Fidell, 2019) >.95 (CFI y TLI), <.06 (RMSEA), indican ajuste excelente (West & Taylor, 2012), al igual que valores <.08 para SRMR (Hu & Bentler, 1999). La fiabilidad de la escala fue evaluada con alfa de Cronbach (α). En comparación con los valores utilizados tradicionalmente para valorar la fiabilidad, la ω tiene la ventaja de tener en cuenta la fortaleza de asociación entre los ítems y constructos, así como los errores de medida específicos de cada ítem (Dunn, Baguley, & Brunson, 2014). Valores de fiabilidad >.70 se consideran aceptables (Hair, Babin, Anderson, & Black, 2018). Los diferentes análisis fueron realizados mediante los paquetes estadísticos SPSS v.24 y AMOS v.22

3. RESULTADOS

3.1. Análisis de los ítems y homogeneidad de la escala

Los ítems presentan unos valores medios entre 3,13 del ítem 3 y 3,54 de los ítems 9, 13 y 15, siendo la DT <1. La consistencia interna de esta dimensión es adecuada ($\alpha = ,87$). Todos los *CCET-c* presentaron valores $\geq ,59$

Tabla 3. Análisis de los ítems

	M	DT	CCITc	α SIN ÍTEM	ASIMETRÍA	CURTOIS
Ítem1	3,42	,78	,51	,86	-1,26	,99
Ítem2	3,46	,83	,70	,86	-1,49	1,37
Ítem3	3,13	,98	,61	,86	-,85	-,37
Ítem4	3,43	,84	,62	,86	-1,39	1,07
Ítem5	3,40	,92	,65	,86	-1,43	,93
Ítem6	3,41	,89	,70	,86	-1,44	1,11
Ítem7	3,44	,87	,59	,86	-1,49	1,30
Ítem8	3,49	,75	,39	,87	-1,39	1,24
Ítem9	3,54	,74	,38	,87	-1,67	2,34
Ítem10	3,39	,77	,50	,87	-1,08	,42
Ítem11	3,40	,76	,46	,87	-1,12	,56
Ítem12	3,42	,81	,54	,86	-1,30	,95
Ítem13	3,54	,74	,33	,87	-1,67	2,34
Ítem14	3,40	,84	,40	,87	-1,21	,50
Ítem15	3,54	,73	,36	,87	-1,57	1,87

Media (*M*), desviación típica (*SD*), correlación ítem-total (*CCIT-c*), alfa de cada escala teórica y la dimensión si algún ítem es eliminado (α sin ítem), asimetría y curtosis ($N = 146$)

3.2. Análisis de la estructura interna

En la tabla 4, se puede observar que el índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) indica que la muestra del estudio es óptima para llevar a cabo el análisis factorial exploratorio. A su vez, la Prueba de Esfericidad de Bartlett, muestra también un valor significativo siendo inferior a ,0001. Estos datos ponen de manifiesto que existen relacionales relevantes entre las variables incluidas y, por tanto, ambas pruebas permiten continuar con el análisis.

Tabla 4. *KMO y Prueba de Bartlett*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,85
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1226,91
	G1	105
	Sig.	,000

Posteriormente, se realiza el análisis factorial de modelos de rotación Varimax, el cual permite señalar la estructura subyacente del constructo. De esta manera, se define la configuración de las dimensiones que componen la escala, agrupándose todos los ítems en tres dimensiones. Cada una de ellas se encuentra compuesta por seis, cinco y cuatro componentes como se puede observar en la tabla 5. El análisis de fiabilidad de los 15 ítems distribuidos en tres dimensiones ha sido bueno. Por dimensiones, el grado de fiabilidad es elevada en la primera dimensión (.93) mientras en que en las dimensiones dos y tres ha sido aceptable (.83 y .78 respectivamente).

A partir de los resultados obtenidos y de los correspondientes análisis, se desarrollan los últimos ajustes que dan finalmente como producto un instrumento revisado.

Tabla 5. *Matriz de componentes rotados*

	Componente		
	F1	F2	F3
Ítem7	,87		
Ítem5	,87		
Ítem6	,87		
Ítem2	,84		
Ítem4	,82		
Ítem3	,81		
Ítem12		,84	
Ítem10		,81	
Ítem11		,77	
Ítem14		,74	
Ítem1		,54	,49
Ítem9			,80
Ítem15			,76
Ítem8			,74
Ítem13			,73
Alpha de Cronbach	,93	,83	,78

Nota. F1= Interacción docente-alumno; F2 = Organización y planificación; F3 = Eficacia individual.

3.3. Análisis Factorial Confirmatorio

A partir del análisis exploratorio se realizó un CFA con los quince ítems y tres factores correlacionados que presentó unos índices de bondad de ajuste excelentes: $\chi^2/g1=1,48$, $p=,003$; CFI=,965; TLI=.957; RMSEA=,058 (90% CI=,035; ,078), SRMR=.068. Las cargas factoriales estandarizadas del CFA se pueden comprobar en la Tabla 6. Los valores de correlación entre factores aseguran validez discriminante de la escala (Henseler, Ringle, & Sarstedt, 2015) (Tabla 6).

*Tabla 6. Análisis factorial confirmatorio;
cargas factoriales estandarizadas por cada factor*

Ítems	Análisis factorial confirmatorio		
	F1	F2	F3
Ítem7	,82**		
Ítem5	,81**		
Ítem6	,89**		
Ítem2	,87**		
Ítem4	,82**		
Ítem3	,75**		
Ítem12		,85**	
Ítem10		,78**	
Ítem11		,69**	
Ítem14		,63**	
Ítem1		,58**	
Ítem9			,88**
Ítem15			,51**
Ítem8			,55**
Ítem13			,75**
F1 con F2		,38	
F2 con F3		,34	
F1 con F3		,20	

Nota. ** $p < .001$. Nota: = Interacción docente-alumno; F2 = Organización y planificación; F3 = Eficacia individual

4. DISCUSIÓN

A pesar de los años transcurridos desde la implantación de los primeros programas bilingües son aún pocos los instrumentos con los que se puede contar para evaluar su implementación en el sistema educativo. Son numerosos los autores que hacen referencia a la necesidad de evaluar los programas AICLE (Pena & Pladevall-Ballester, 2020; Cenoz et al., 2014; Gómez, 2018; Nikula et al., 2016; Paran, 2013) con el fin de conocer la efectividad de estos. En esta línea, Pérez-Cañado (2016) señala que las investigaciones sobre la competencia docente en AICLE no han sido ni numerosas, ni lo fiables que sería deseable. Custodio y García (2020) desarrollan un cuestionario haciendo hincapié en la competencia en programar a través de AICLE. Anteriormente Krüger (2018) ya diseñó un autoinforme para evaluar actitudes y autoeficacia de los docentes de EF para enseñar lingüísticamente en clases de EF culturalmente diversas. En el caso concreto de la EF bilingüe, es Coral et al. (2017) quienes proponen un instrumento para la evaluación de tareas en entornos AICLE, mediante un estudio detallado con 15 características concretas que deben tener las tareas propuestas.

En el caso de CESEFA, se pretende establecer algo más global, atendiendo a la sesión como una unidad. Torres (2015) entiende por sesión la unidad mínima de programación que estructura y organiza el currículo, y que necesita de un marco de referencia para junto a otras sesiones cobren sentido los aprendizajes de los estudiantes. De esta manera, utilizando el cuestionario como autoevaluación el profesorado tendrá la posibilidad de mejorar el planteamiento de sus sesiones adaptándose a las directrices marcadas por AICLE, mejorando por tanto su calidad.

El instrumento se encuentra dividido en tres partes, para facilitar su comprensión. En la primera de las partes, compuesta por seis ítems, se recogen aquellos relacionados con la interacción entre el docente y el alumnado.

Se pueden encontrar gran variedad de artículos en la literatura científica donde se hace referencia a cómo gestionar la interacción entre el docente y los estudiantes, entre el alumnado, el mensaje y un proceso planificado de andamios. Todos ellos, deben verse contextualizados dentro de un ambiente fluido y abierto en el que los alumnos hablen en la L2, ayudados y estimulados por el docente (Baena-Extremera et al., 2018; Dalton-Puffer, 2011; Kersten et al., 2010; Mehisto, 2012; Ramos & Ruiz, 2011). Las aulas se deben basar en el respeto mutuo entre los estudiantes, para favorecer este ambiente de aprendizaje seguro en la que el alumnado hable en la L2 sin miedo a risas o críticas (Conteh & Brock, 2010).

Los estudiantes deben al menos acostumbrarse a la utilización de “*chunks*”, frases hechas, para aspectos rutinarios o del día a día, como puede ser, por ejemplo: “*can I go to de toilet, please*”, o “*can I drink water, please*”. Este tipo de frases ayudan a reducir la carga cognitiva y lingüística del contenido y facilitan al alumnado a lanzarse a hablar en la L2 (De Graaff et al., 2007; Meyer, 2010). Como mencionan García-Jiménez et al. (2012) debe coexistir en las clases de EF un vocabulario básico a lo largo de todo el año, como puede ser el uso de “*chunks*” y por otro lado un vocabulario específico para cada Unidad Didáctica (Alba, 2011; Espinosa, et al., 2016).

Por tanto, la L2 debe ser de manera prioritaria la lengua utilizada por el docente para transmitir la información y por los estudiantes en su interacción, pudiendo utilizar la L1 cuando sea necesario con el fin de no retrasar el normal desarrollo de la clase (Alba, 2011; Coral, 2012; Martínez-Adrián, 2020).

En esta línea, Méndez y Pavón (2012) mencionan que el tiempo de inmersión irá aumentando paulatinamente a medida que los estudiantes progresan dentro del programa bilingüe. Por consiguiente, se deben tener en cuenta una serie de andamios de tipo verbal como serían: adaptar la velocidad y entonación del discurso a un ritmo más lento, con una clara pronunciación, haciendo énfasis en aquellas palabras clave (De Graaff et al., 2007; Kersten et al.; 2010, Nuñez et al., 2017).

Se debería igualmente incorporar la redundancia en el discurso, utilizar la repetición, parafrasear la información y usar sinónimos, anglicismos o cognados, proporcionando un modelo correcto y prolongado, con el objetivo de dar al alumnado muchas oportunidades para que sean capaces de entender el lenguaje (Pavón & Rubio, 2010; Alba, 2011). Meyer (2010) al igual que los anteriores, apuesta por un discurso prolongado y adaptado, alejándose de palabras aisladas o listas que los estudiantes deban memorizar.

Por último, se debería acompañar las anteriores con el uso de la demostración, lenguaje corporal (como por ej.: señalar, gestos y expresiones faciales) o ejemplos visuales para facilitar o resaltar la comprensión de la información oral (Alba, 2011; Espinosa et al., 2016; Gómez, 2018; Kersten et al., 2010; Matsumoto, 2019). Si este recurso ya es de por sí importante en las clases de EF monolingüe, en las bilingües se hace aún más imprescindible.

Sin embargo, se debe tener cuidado en la reducción y simplificación del contenido (Cummins, 2002) para que los estudiantes lleguen a comprender aquello que le queremos transmitir, sin caer en el error de un empobrecimiento del lenguaje.

En un segundo grupo se recogen aquellos ítems vinculados a la planificación y organización. En ella tienen cabida aquellos ítems relacionados con la planificación previa a una sesión, coordinación con otros docentes, evaluación del proceso, preparación de otros materiales y andamios de tipo organizativo.

Todas las sesiones deberían contar con andamios de tipo organizativo como es la implantación de “*warm-up*” y “*cold-down*”, calentamiento y vuelta a la calma respectivamente, no solo por sus beneficios desde el punto de vista fisiológico, sino también porque el establecimiento de este tipo de rutinas aporta seguridad al alumnado. De esta manera, los estudiantes conocen lo que va a acontecer y pueden crear un esquema mental que les facilita poder hacer frente a estas situaciones (Dalton-Puffer, 2011; Molero, 2011; Espinosa et al., 2016).

Además, se deberían programar unas tareas equilibradas dentro de la sesión debiendo ser: motivantes, activas, que fomenten la interacción oral, desarrollen pensamiento de orden superior y favorezcan el desarrollo personal, social y cultural (Coral, 2012). Si se prioriza una actividad efectiva desde el punto de vista lingüístico se ven afectados objetivos motores, estando en peligro la dinámica de la clase y el interés por ella. Gajo (2007) señala que gran parte de las actividades habituales en las sesiones de EF no tienen este perfil equilibrado al que debería tender. Estas características, emanan de los principios definidos como las 4Cs+1 de CLIL: contenido (asignaturas), comunicación (lenguaje), cognición (pensamiento), cultura y el contexto específico (Coyle et al., 2010). Posteriormente Attard et al. (2015) añaden una nueva C, incorporando las competencias como otro de los elementos clave a tener en cuenta. El planteamiento de unas tareas y sesiones equilibradas suponen uno de los retos más importantes para el profesorado de EF (Cealligh et al., 2017).

Por todo ello, es imprescindible una planificación tanto de contenidos de área de EF como de aspectos gramaticales y de vocabulario en la L2 en cada unidad didáctica. La

eficacia de los resultados de AICLE no solo dependen del nivel de competencia lingüística de los docentes, sino también tienen que ver con la organización y planificación de sus clases (Mehisto, 2012; Cepero et al., 2013; Custodio & García, 2019; Espinosa et al., 2016; Hernando et al., 2017; Hortigüela et al., 2017; Martínez-Hita & García-Cantó, 2017; Pavón & Rubio, 2010; Salvado-García & Chiva-Bartoll, 2017) convirtiéndose en un pilar fundamental para el éxito de esta propuesta metodológica. Este aspecto a menudo se deja de lado, ya que los docentes no dedican el suficiente tiempo a la planificación de sus clases (Bolarín et al., 2012; Contreras & García, 2011), debido principalmente al escaso tiempo disponible dentro de sus jornadas laborales para este fin.

Del mismo modo que existe una planificación, debe existir un contacto continuo entre los docentes de lengua extranjera y los de contenidos. Tanto es así, que gran parte de la eficacia de los programas AICLE viene determinado por la coordinación entre los docentes de contenido y L2 (Barrios & Milla-Lara, 2020; Bolarín et al., 2012; Chiva-Bartoll et al., 2018; Hernando et al., 2018; Pavón, 2018; Pavón et al., 2014; Shishido & Kashiwagi, 2020).

De acuerdo con Pavón et al. (2014), la planificación y coordinación de los docentes en contextos con baja competencia lingüística por parte del profesorado y alumnado será el desencadenante del cambio en las escuelas bilingües.

Una forma de contribuir a la mejora de la competencia en la L2 es la entrega de material por parte del docente para facilitar la transición a la lectura y escritura en la L2. La reducción horaria cada vez mayor en el área de EF nos limita el trabajo de la lengua extranjera a su comprensión y expresión oral. Sin embargo, no se debe olvidar todos los componentes para la adquisición correcta de una nueva lengua, tanto la lectura como la escritura, facilitando el docente esta transición (Alba, 2011; Pena & Pladevall-Ballester, 2020; Coral et al., 2017; Custodio & García, 2019; Merino, 2008; Ramos & Ruiz, 2011).

En la tercera y última dimensión del instrumento, encontramos los ítems vinculados a la eficacia individual para enseñar EF a través de una L2.

La utilización de feedback concurrente, positivo y continuo se reafirmará como una herramienta fundamental para comprobar que los alumnos han entendido las actividades propuestas (De Graaff et al., 2007; Kersten et al., 2010; Meyer, 2010). Esta retroalimentación positiva mejorará el clima de seguridad en el alumnado y favorecerá una mayor interacción conversacional entre alumnado y docente. Será el maestro quien ayude al alumnado durante sus intervenciones orales, corrigiendo algún error lingüístico o bien motivándoles a continuar expresándose, primeramente de manera oral y en caso de que no pueda, apoyándose en el lenguaje corporal (De Graaff et al., 2007).

En algunos casos puede ocurrir, que si no se llevan las directrices anteriormente planteadas correctamente se desvirtúan los objetivos y contenidos del área de EF. Este es el miedo de muchos de los profesionales de este ámbito con la introducción de AICLE. Se pueden encontrar estudios en los que se menciona la pérdida de contenidos en las áreas no lingüísticas (Bolarín et al., 2012; Calleja & Rodríguez, 2015; Constantinou, 2015; Pavón & Rubio, 2010; Rodríguez-Sabiote et al., 2018). Sánchez-Bañuelos (1992) menciona que el movimiento corporal y el esfuerzo físico son contenidos de esta área y, por tanto, con la introducción de una L2 existirá una pérdida de contenidos, pudiendo llegar al extremo de desvirtuarse la asignatura debido al excesivo énfasis en la enseñanza de la L2 dejando a un lado los contenidos del área de EF (Martínez-Hita & García-Cantó, 2017).

Estos momentos de interacción no podrán ocurrir de manera permanente en el aula,

en el caso de las tareas y/o juegos con un grado de exigencia motriz elevada, se aprovecharán las pausas para realizar el desarrollo lingüístico que está vinculado al desarrollo del contenido (Coral, 2013).

Todas estas directrices deben ir enmarcadas en un contexto en el que se fomente el uso del aprendizaje cooperativo (Baena-Extremera et al., 2018; Coral et al., 2017; Cummins 2002; Pavón & Rubio, 2010; Pérez-Cañado, 2016; Ramos & Ruiz, 2011; Salvador-García & Chiva-Bartoll, 2017). Este planteamiento hace hincapié en el uso de actividades que promuevan la competencia lingüística y la comunicación entre el alumnado, donde toman un papel activo. En pequeños grupos pueden trabajar de manera conjunta, en situaciones comunicativas auténticas, incorporando de manera intencional el lenguaje (Coral & Lleixà, 2013). De esta manera, se incrementa el tiempo hablado por los estudiantes (*Student Talking Time*) en detrimento del tiempo hablado por los docentes evitando, que las sesiones se encuentren muy centradas en el docente como se viene observando en la actualidad (Tan, 2011). Estas situaciones comunicativas, favorece incluso a aquellos estudiantes más reticentes a utilizar el inglés como medio de comunicación (Salvador-García et al., 2016).

5. CONCLUSIONES

El CESEFA es el primer cuestionario específico para sesiones de EF, creado tras un riguroso proceso de construcción y validación convirtiéndose en un instrumento válido y fiable para ser utilizado en otros contextos. Este cuestionario permitirá evaluar la práctica docente en EF bilingüe a través de AICLE, así como mejorarla, indicando a cada docente en qué aspectos debe prestar más atención a la hora de programar sus sesiones. CESEFA se encuentra dividido en tres dimensiones, cada uno de los ítems incluidos lleva consigo una rúbrica con 4 niveles de desempeño (ver anexo), lo cual permitirá identificar más fácilmente la integración de los principios metodológicos AICLE en el proceso de enseñanza aprendizaje de la EF bilingüe y comparar los resultados obtenidos en futuras investigaciones.

Con este instrumento se pretende dar respuesta a los desafíos de la enseñanza bilingüe en EF, a pesar de ello se debe seguir investigando sobre los resultados de implantación de programas bilingües en los centros educativos desde todas las perspectivas, proceso enseñanza-aprendizaje, profesorado y alumnado. Se desconoce aún mucho más de lo que se conoce y en muchos casos aquello que se da a conocer, no parece concordar con lo que transmite el profesorado de su día a día. Por este motivo, es necesario contribuir a través de cuestionarios fiables, aplicables a materias concretas que puedan servir de herramienta para programar sesiones de EF a través de AICLE. Es aquí donde CESEFA se puede convertir en una herramienta muy útil para el profesorado y para posteriores investigaciones que pretendan conocer cuáles son las repercusiones en los resultados de aprendizaje, motivación del alumnado, tiempo de compromiso motor en las sesiones entre aquellos planteamientos que sigan estas directrices y los que no.

Existen limitaciones en el estudio, una de ellas el tamaño de la muestra. Otra a tener en cuenta, es el factor “subjetividad” que puede incidir en las respuestas de los expertos debido a la inexistencia anterior de un instrumento de estas características. Además, la evaluación de las actitudes mediante autoinformes puede provocar resultados sesgados derivados de la deseabilidad social de los encuestados a pesar de la anonimidad de los datos.

A pesar de las limitaciones, CESEFA es el primer paso hacia el desarrollo de una metodología empírica que pretende examinar la implantación de programas bilingües AICLE en EF.

6. REFERENCIAS

- Alba, M. (2011). *Learning physical education in a bilingual school: English-Spanish*. Asociación de Profesorado de Educación Física ADAL.
- Altman, D. G. (1991). *Practical statistics for medical research*. Chapman & Hall.
- Amor, T., & Pascual, L. F. (2012). *Actividades bilingües de Educación Física de base: Educación Física y bilingüismo*. Editorial CCS.
- Attard, S., Walter, L., Theodorou, M., & Chrysanthoy, K. (2015). *Guía CLIL*. Lifelong Learning Programme. <http://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20ES.pdf>
- Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., & Granero-Gallegos, A. (2017). Aprendizaje de la Educación Física bilingüe a partir de las metas de logro y el clima de aprendizaje. *Porta Linguarum*, 28, 81-93.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Baños, R. & Ortiz-Camacho, M. M. (2018). Can Physical Education contribute to learning english? Structural model from Self-Determination Theory. *Sustainability*, 10(10), 3613. <https://doi.org/10.3390/su10103613>
- Barrios, E. & Milla-Lara, M. D. (2020). CLIL methodology, materials and resources, and assessment in a monolingual context: an analysis of stakeholders' perceptions in Andalusia, *The Language Learning Journal*, 48(1), 60-80. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1544269>
- Bentler, P. M. (2007). On tests and indices for evaluating structural models. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 815-824. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.024>
- Bolarín, M. J., Porto, M., & García-Villalba, R. (2012). *Los programas bilingües en la Región de Murcia: Situación y valoraciones de profesores de disciplinas no lingüísticas*. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 255-288. <https://doi.org/10.6018/educatio>
- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. ARFO Editores. https://www.revistaseden.org/boletin/files/7454_metodologia-de-la-investigacion-cuantitativa-en-las-ciencias-sociales.pdf
- Calleja-Lameiras, C., & Rodríguez-González, M. M. (2015): La evolución del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE). *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9, 19-22. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.09.211>
- Cambridge (2017): *Informe Cambridge monitor 4: Europa ante el espejo*. Cambridge University Press.
- Castellano-Risco, I. (2017). Cómo el uso de un enfoque AICLE puede afectar al vocabulario receptivo en estudiantes de secundaria. En G. Nieto (Ed.), *Nuevas aportaciones al estudio de la enseñanza y aprendizaje de lenguas* (p. 137-150). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Ceallaigh, T. O., Mhurchu, S. N., & Chroinin, D. N. (2017). Balancing content and language in CLIL. The experiences of teachers and learners. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 5(1), 58-86. <https://doi.org/10.1075/jicb.5.1.03oc>
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243-262. <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>
- Cepero, M., García, A., & López, M. (2013). Diseño de un programa de intervención bilingüe para el área de Educación Física basado en la competencia digital. *Porta Linguarum*, 19, 257-273.
- Chiva-Bartoll, O. & Salvador-García, C. (2018). Educación Física y plurilingüismo: una mirada al futuro inmediato. *International Journal of Sports Humanities* 1(1), 23-32. <http://doi.org/10.5281/zenodo.1171947>

- Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C., & Isidori, E. (2018). Nuevas miradas de la Educación Física: Implicaciones del enfoque metodológico CLIL. *Opción*, 34, 835-855.
- Codó, E. (2020). The dilemmas of experimental CLIL in Catalonia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1725525>
- Constantinou, P. (2015). Academic language in Physical Education. *Strategies*, 28(3), 9-17. <https://doi.org/10.1080/08924562.2015.1025169>
- Conteh, J. & Brock, A. (2010). 'Safes spaces'? Sites of bilingualism for young learners in home, school and community. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(3), 347-360. <https://doi.org/10.1080/13670050.2010.486850>
- Contreras, O. R. & García, L. M. (2011). *Didáctica de la Educación Física. Enseñanza de los contenidos desde el constructivismo*. Síntesis.
- Coral J. (2013). *Physical education and english integrated learning: How school teachers can develop PE-in-CLIL programme*. *Temps d'Educació*, 45, 41-64
- Coral, J. & Lleixà, T. (2013). Las tareas en el aprendizaje integrado de educación física y lengua extranjera (AICLE). Determinación de las características de las tareas mediante el análisis del diario de clase. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 79-84.
- Coral, J. & Lleixà, T. (2016). Physical education in content and language integrated learning: successful interaction between physical education and English as a foreign language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(1), 108-126. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.977766>
- Coral, J. (2012). *Aprentatge integrat de continguts d'educació física i llengua anglesa: Educació física en AICLE al cicle superior de primària*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Coral, J., Esquerda, G., & Benito, J. (2017). Design and validation of a tool to evaluate Physical Education and language integrated learning tasks. *Didacticae*, 2, 43-58. <https://doi.org/10.1344/did.2017.2.43>
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Ediciones Morata.
- Custodio, M. & García, J. M. (2019). Medida de la competencia para programar AICLE y diagnóstico de las necesidades de formación docente. *Bordón*, 72, 31-48. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.72250>
- Dalton-Puffer, C. & Smit, U. (2007). Introduction. In C. Dalton-Puffer & U. Smit, *Empirical perspectives on CLIL classroom* (pp. 7-23). Peter Lang.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.
- De Graaff, R., Koopman G. J., Anikina, Y., & Westhoff, G. (2007). An observation tool for effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL). *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 603-624. <https://doi.org/10.2167/beb462.0>
- Dunn, T. J., Baguley, T., & Brunsten, V. (2014). From alpha to omega: a practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105(3), 399-412. <https://doi.org/10.1111/bjop.12046>
- EF EPI (2020). Índice EF de nivel de inglés. Una clasificación de 100 países y regiones en función de su nivel de inglés. https://www.ef.com.es/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/_/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v10/ef-epi-2020-spanish-euro.pdf
- Espinosa, P., Espinosa, J., Espinosa, A. & Pérez, E. (2016). Physical Education through English

- teaching experience. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 2(2), 239-248.
- Eurydice (2006). *Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*: Eurydice European Unit.
- Fernández-Barrionuevo, E. (2009). Crítica sobre el trabajo en grupos en la EF bilingüe: consideraciones teóricas y aplicaciones prácticas. *Innovación y experiencias educativas*, 20-26. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_20/ELISEO_FERNANDEZ_2.pdf
- Fernández-Río, J., Hortigüela, D. & Pérez, A. (2017). Educación bilingüe, streaming y metas sociales en estudiantes de secundaria. *Revista de Educación*, 377, 30-53. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-377-352>
- Fleiss, J. L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. John Wiley & Sons.
- Gajo, L. (2007). Linguistic knowledge and subject knowledge: How does bilingualism contribute to subject development? *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 563-581. <https://doi.org/10.2167/beb460.0>
- Gómez, A., Solaz, J.J., & Sanjosé, V. (2014). Competencia en lengua inglesa de estudiantes universitarios españoles en el contexto de EEES: Nivel de dominio lingüístico, estrategias metacognitivas y hábitos lectores. *Revista de Educación*, 363, 154-183. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-175>
- Gómez, M. A. (2018). Aproximación a la metodología de la enseñanza de la Educación Física bilingüe. En A. García de Alcaraz et al. (Ed.), *El futuro de la Educación Física. Nuevos enfoques y aplicaciones metodológicas* (pp. 39-70). Murcia: Universidad de Murcia.
- Hair, J., Babin, B., Anderson, R., & Black, W. (2018). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Boston: Cengage Learning.
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of Academy of Marketing Science*, 43, 115-135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Hernando, A., Hortigüela, D. Pérez-Pueyo, A., & Fernández-Río, J. (2017). *La Educación Física en secciones bilingües de Inglés. Teoría y práctica*. Miño y Dávila.
- Hernando, A., Hortigüela, D., & Pérez-Pueyo, A. (2018). Percepción de coordinadores de programas bilingües y docentes de educación física en inglés en secundaria sobre el proceso de implantación y desarrollo del bilingüismo en la Comunidad de Castilla y León, *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 33, 63-68. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.54423>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kersten, K., Rohde, A., Schelletter, C., & Steinlen, A. (2010). Guidelines for language use in bilingual preschools. *Early Language and Intercultural Acquisition Studies*, 103-116 http://bilikita.org/eu/docs/guidelines_for_language_use_in_bilingual_preschools_e.pdf
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Krüger, M. (2018): The development and validation of a self-report instrument to assess attitudes and self-efficacy of preservice teachers toward teaching linguistically and culturally diverse PE classes. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 23(1), 28-38. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2018.1483375>
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Lavega, P. (2007). El juego motor y la pedagogía de las conductas motrices. *Revista Conexões*, 5, 27-41. <https://doi.org/10.20396/conex.v5i1.8637977>

- Marsh, D. (2013). *The CLIL trajectory: Educational Innovation for the 21st century i Generation*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Martínez-Adrián, M. (2020). ¿Los juntamos? A study of L1 use in interactional strategies in CLIL vs. NON-CLIL primay school learners. *De Gruyter Mounton*, 58(1), 1-27. <https://doi.org/10.1515/iral-2015-0120>
- Martínez-Hita, F. J. & García-Canto, E. (2017). Influencia del bilingüismo en el tiempo de compromiso motor en Educación Física. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 178-182. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.51805>
- Matsumoto, Y. (2019). Material moments: Teacher and student use of materials in multilingual writing classroom interactions. *The Modern Language Journal*, 103(1), 179-204. <https://doi.org/10.1111/modl.12547>
- Mehisto, P. (2012). Criteria for producing CLIL learning material. *Encuentro Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 21, 15-33.
- Méndez, C. & Pavón, 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. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.670195>
- Merino, M. C. (2008). El aula y el idioma: Necesidades de formación en lengua para el docente en el currículo integrado de inglés. *Proyectos de Investigación Educativa*. Madrid: Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.
- Meyer, O. (2010). Towards quality-CLIL: Successful planning and teaching strategies. *Revista Pulso*, 33, 11-29.
- Molero, J. J. (2011). La planificación de la Educación Física bilingüe: Aspectos a tener en cuenta en la integración de los contenidos lingüísticos. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 9, 6-15.
- Nikula, T., Dafoux, E., Moore, P., & Smit, U. (2016). *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education*. *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781783096145>
- Núñez, L., Pérez, A., Urrutia, I., Núñez, E., Hortigüela, D., Hernando, A., Garrote, J., & Rivera, P. (2017). Cuñas motrices bilingües. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3, 479-485. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.767>
- Ouazizi K. (2016). The effects of CLIL education on the subject matter (mathematics) and the target language. *Laclil*, 9(1), 110-137. <https://doi.org/10.5294/5493>
- Oxbrow, G. (2018). Students' perspectives on CLIL programme development: A quantitative analysis. *Porta Linguarum* 29, 137-158.
- Paran, A. (2013). Content language integrated learning: Panacea or policy borrowing myth? *Applied Linguistics Review*, 4(2), 317-342. <https://doi.org/10.1515/applirev-2013-0014>
- Pavón V., Ávila, J., Gallego, A., & Espejo, R. (2014). Strategic and organizational 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. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.909774>
- Pavón, V. & Rubio, F. (2010). Teachers concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programmes. *Revista Porta Linguarum*, 14, 45-58.
- Pavón, V. (2018). La controversia de la educación bilingüe en España. *Tribuna Norteamericana*, 26, 21-27.
- Pena, C. & Pladevall-Ballester, E. (2020). Effects of focus on form on primary CLIL students' foreign language performance in task-based oral interaction. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 8, 53-79. <https://doi.org/10.1075/jicb.17028.alf>
- Pérez Cañado, M. L. (2016). From the CLIL craze to the CLIL conundrum: Addressing the current

- CLIL controversy. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9, 9-31. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.667>
- Pérez-Cañado, M. L. (2015). Evaluación de programas CLIL: Diseño y validación de instrumentos. *Revista de Educación Pulso*, 39, 79-112.
- Pérez-Cañado, M. L. (2019). CLIL and elitism: myth or reality?. *The Language Learning Journal*, 48, 4-17. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1645872>
- Pérez-Cañado, M.L. (2017). Stopping the “pendulum effect” in CLIL research: Finding the balance between Pollyanna and scrooge. *Applied Linguistics Review*, 8(1), 79-99. <https://doi.org/10.1515/applirev-2016-2001>
- Ramos, F. & Ruiz, J. V. (2011). La Educación Física en centros bilingües de primaria inglés-español: De las singularidades propias del área a la elaboración de propuestas didácticas prácticas con AIBLE. *Revista RESLA*, 24, 153-170.
- Rink, J. E. (2013). Measuring teacher effectiveness in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84, 407-418. <https://doi.org/10.1080/02701367.2013.844018>
- Rodríguez-Sabiote, C., Madrid, D., Ortega-Martin, J. L., & Hughes, S. P. (2018). Resultados y conclusiones sobre la calidad de los programas AICLE en España. En J. L. Ortega, S. Hughes y D. Madrid (Eds.), *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España* (pp. 141-59). MECED.
- Salvador-García, C. & Chiva-Bartoll, O. (2017). CLIL in teaching physical education: Views of the teachers in the Spanish context. *Journal of Physical Education and Sport* 17(3), 1130-1138. <http://dx.doi.org/10.7752/jpes.2017.03174>
- Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, O., & Isidori, E. (2017). Aprendizaje de un idioma extranjero a través de la Educación Física: Una revisión sistemática. *Movimiento Revista de Educação Física da UFRGS*, 23, 647-660. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.68754>
- Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, O., & Vergaz, J. J. (2018). Percepción del alumnado sobre el uso del método AICLE en Educación Física: Estudio de caso. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 33, 138-142. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.53665>
- Sánchez-Bañuelos, F. (1992). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Gymnos.
- Shishido, T. & Kashiwagi, K. (2020). A reflective practice for improving teacher students' abilities in conducting CLIL in Physical Education classes in an overseas teaching project. In Sasajima et al. (Eds.), *The Journal of the Japan CLIL Pedagogy Association* (pp. 96-113) <https://cutt.ly/1xuMWYq>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, S. A. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.
- Tan, M. (2011). Mathematics and science teachers' beliefs and practices regarding the teaching of language in content learning. *Language Teaching Research*, 15(3), 325-342. <https://doi.org/10.1177/1362168811401153>
- Torres, G. (2015). *Enseñanza y aprendizaje de la Educación Física en Educación Infantil*. Madrid: Paraninfo.
- Torres, S. M. (2019). Idoneidad de la Educación Física para el aprendizaje integrado de contenidos en lengua extranjera (AICLE). *Revista Digital de Educación Física, EmásF*, 60, 57-75.
- West, S. G., Taylor, A. B., & Wu, W. (2012). Model fit and model selection in structural equation modeling. In R.H. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 209-231). Guilford Press.