

## Percepción del alumnado sobre el uso del método AICLE en Educación Física: estudio de caso

### Perception of students on the use of CLIL method in Physical Education: A Case Study

\*Celina Salvador-García, \*Óscar Chiva-Bartoll, \*\*Juan José Vergaz Gallego

Universidad Jaume I (España), \*\*Universidad de Valencia (España)

**Resumen.** El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) está siendo cada vez más extendido e investigado en el panorama educativo español. Dada la importancia de la motivación y la predisposición del alumnado para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo, este estudio de caso analiza la percepción de un grupo de secundaria durante la aplicación del método AICLE en la asignatura de Educación Física. Se optó por un enfoque metodológico cualitativo apoyado en la triangulación de diarios de reflexión del alumnado, registro anecdótico del profesor-investigador y un *focus group*. Los resultados afianzan el actual estado de la cuestión, desvelando cinco categorías sobre las que se conforma la percepción del alumnado: temor a la lengua, motivación y participación en la asignatura, aprendizajes específicos de Educación Física, mejora de la expresión oral en inglés e importancia del inglés para el futuro académico-profesional. En conclusión, el estudio desvela cómo de la aprensión inicial hacia el AICLE, derivado del temor a la lengua, se pasó a un incremento progresivo de la participación del alumnado, ligado a una creciente percepción de mejora de la propia competencia comunicativa.

**Palabras clave:** AICLE, Educación Física, Educación Secundaria, educación bilingüe, lengua inglesa.

**Abstract.** Content and Language Integrated Learning (CLIL) is becoming more widespread and studied in the Spanish educational panorama. Due to the importance of motivation and predisposition of students for an effective development of the teaching-learning process, the present case study analyses the perception of a secondary school group about their implementation of the CLIL method in Physical Education subject. A qualitative methodological approach was adopted, supported by the triangulation of students' reflection diaries, the teacher-researcher's anecdotal register and a focus group. The results reinforce the current status of the issue, uncovering five categories according to the students' beliefs: fear for the language, motivation and participation in the subject, specific Physical Education learnings, improvement of oral expression and magnitude of English language for their academic-professional future. In conclusion, this research discloses how during the intervention an initial apprehension towards CLIL related to the fear for the language, turned into a progressive increase of the students' participation, linked to an improvement of the self-perception of communicative competence.

**Keywords:** CLIL, Physical Education, Secondary Education, bilingual education, English Language.

#### Introducción

AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) es un método pedagógico que empieza a ser cada vez más aplicado e investigado en el panorama educativo español (Salvador, Chiva & Isidori, *in press*). El término AICLE (en inglés *CLIL: Content and Language Integrated Learning*) se define como un enfoque educativo dual en el que una lengua extranjera es utilizada para trabajar contenidos de una asignatura específica (Coyle, Hood & Marsh, 2010). Su uso persigue un doble objetivo, la adquisición de la lengua utilizada y el aprendizaje de la materia en cuestión. Además, AICLE permite tratar el currículo como un todo en lugar de como diferentes asignaturas o áreas parceladas e inconexas. Aunque es un método utilizado en múltiples áreas del currículo, la Educación Física (EF) es una materia que por su propia idiosincrasia se ajusta especialmente a sus características (Alonso, Cachón, Castro & Zagalaz, 2015; Chiva, Isidori & Fazio, 2015; Chiva & Salvador, 2016; Coral, 2012; Río, Di Rubbo & Gómez, 2014; Salvador, Chiva & Ruiz-Madrid, 2016; Salvador, Chiva & Fazio, 2016). En especial, es considerable el número de autores que enumeran ventajas de la utilización de AICLE en EF a raíz de la interacción y comunicación que la materia promueve a través del movimiento y el juego, resultando una vía para facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera (Chiva et al., 2015; Coral, 2012; Coral & Lleixà, 2016; García, García & Yuste, 2012; Hernando, Hortigüela & Pérez-Pueyo, 2018; Ramos & Ruiz, 2011).

Pese al crecimiento actual de investigaciones sobre la aplicación del método AICLE (Lova & Bolarín, 2015), en EF siguen existiendo terrenos por explorar. Uno de los puntos que requiere mayor atención radica en el conocimiento de la percepción del alumnado ante las clases de EF en inglés. Por ello, conociendo la importancia de la orientación motivacional y la predisposición del alumnado para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo (Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol & Más, 2016), es conveniente averiguar el grado de comprensión, motivación y miedo del estudiantado respecto a la introducción de las clases de EF en lengua inglesa. Este interés define el objetivo del presente artículo, basa-

do en conocer la percepción del alumnado de secundaria sobre la aplicación del método AICLE en EF.

Existen diversos estudios centrados en el binomio EF y aprendizaje de inglés. Coral (2010) investigó en primaria los efectos de AICLE sobre el aprendizaje lingüístico, concluyendo que la EF constituye una posibilidad diferente de aprender una lengua extranjera. Por otra parte, Figueras, Flores y González (2011), en el contexto universitario, también destacan la mejora lingüística de los participantes, en línea con lo expuesto por Reyes (2014), que en particular resalta la mejora de la competencia oral. En la misma línea, Devos (2012) analizó el lenguaje utilizado en una intervención de AICLE y concluyó que se produjo un aprendizaje lingüístico gracias a la construcción de nuevos significados. Mientras que González, Villar, Pastor y Gil (2013) llevaron a cabo un estudio similar, destacando la relevancia del componente lúdico aportado por la EF para favorecer el aprendizaje y la motivación del alumnado.

Asimismo, existen estudios que amplían el foco de interés y trascienden el análisis de la mera competencia lingüística. Por ejemplo, en Educación Primaria, Alonso et al., (2015) no solo aluden a esta mejora, sino también la idoneidad de trabajar la cultura inglesa. Rottmann (2007) sostiene que utilizar EF como contenido para desarrollar una lengua fomenta las interacciones de los alumnos. Por su parte, Alías (2011) defiende el progreso de las habilidades orales y expresivas pero, además, analiza en su estudio la percepción del alumnado, concluyendo que enseñar inglés a través del juego en EF resulta muy motivante.

El estado de la cuestión desvela que, tratándose de un campo de estudio tan reciente, quedan abiertas algunas líneas de investigación con las que mejorar las posibilidades de implementación del método AICLE. En particular, la etapa de educación secundaria representa un espacio de estudio al que contribuye la presente investigación. La intervención se llevó a cabo en cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), eligiendo como contenido el Touch-Rugby. Este contenido fue elegido por sus características como deporte promotor de conductas prosociales y de actitudes de cooperación y trabajo en equipo (Parise, Pagani, Cremascoli & Iafrate, 2015). Además, con la intención de acentuar todavía más estas características, el Touch-Rugby se introdujo desde un enfoque metodológico comprensivo (Valera, Ureña, Ruiz & Alarcón, 2010).

## Material y Métodos

Situado en el paradigma investigador interpretativo, el presente estudio de caso analiza la percepción del alumnado ante prácticas de EF mediante el método AICLE. Esta cuestión se acomete cualitativamente tras una intervención didáctica que aspira, conforme a los planteamientos metodológicos de Halcomb & Davidson (2006), a detectar y reconocer las posibles inquietudes, miedos y motivaciones que dicho proceso de enseñanza-aprendizaje supone para el estudiantado. La investigación planteada fue participativa, de manera que la explicación de «lo que sucede» se ha construido conjuntamente entre el profesor-investigador y el alumnado participante. Asimismo, en la línea marcada por Creswell (2002) respecto a la validez y fiabilidad en investigación cualitativa, consideramos que nuestra experiencia como investigadores en AICLE ha ayudado a fortalecer la fiabilidad del presente estudio, ya que con ello tenemos una comprensión previa del tema investigado. El resultado constituye una interpretación de los datos recopilados con la que se responde a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo percibe el alumnado de secundaria la introducción del método AICLE en EF?

### Programa de intervención

La unidad didáctica de Touch-Rugby se aplicó en cuarto curso de ESO y constó de siete sesiones. El Touch-Rugby es un deporte con un elevado componente cognitivo que ha facilitado la aplicación de un enfoque de enseñanza comprensivo (González, Cecchini, Fernández-Río & Méndez, 2008). Este enfoque de enseñanza deportiva se basa, fundamentalmente, en plantear retos o problemas prácticos al alumnado, de forma que se vea favorecida su relación interpersonal mediante la utilización de actividades grupales y cooperativas (Sánchez-Gómez, Devís-Devís & Navarro-Adelantado, 2014).

Por otra parte, el nivel de lengua inglesa empleado fue elemental o básico, habiéndose ajustado previamente con la profesora de inglés, con la que también se concretó el vocabulario y ciertas estructuras gramaticales a trabajar. A continuación, la tabla 1 describe los principales rasgos de la unidad didáctica aplicada desde el marco de las 4 «Cs» propuesto por el método AICLE.

Tabla 1.  
Unidad didáctica aplicada desde el enfoque metodológico AICLE. *tim*

Content	
	-Touch-Rugby.
	-Habilidades específicas: handballing, marking, feinting.
	-Normas básicas del Touch-Rugby.
	-Desarrollo de las habilidades motrices específicas aplicadas al Touch.
	-Aplicación de estrategias colectivas ofensivas y defensivas.
	-Resolución de situaciones en las que se haga uso de una deliberación crítica.
	-Participación activa en las actividades tanto motrices como deliberativas.
Communication	
	Vocabulario:
	-Touch: Game, rules, turn over, team
	-Skills: Handballing, marking, passing.
	-Verbs: To bend, to hit, to hold, to pass, to score, to run, to mark
	-Body: thumb, knee, toe, chest, arm, elbow
	-People: teammate, opponent, umpire, Player, wing, middle.
	-Prepositions: Far, near, above, backwards, above, down
	-Rules: cheating, fair play, shake hands, respect
	Estructuras:
	-Modales: Should, can/could/must/have to
	-Allowed/forbidden
	-In my opinion: I think, I believe, I would...
	-Dar opinión y razones
	-Proponer ideas
	-Dar consejos
	-Generar normas
	-Resolver conflictos
	-Evitar trampas y respeto a las normas
Culture	
	-Reconocer la relevancia cultural de deportes como el rugby
	-Comprender la importancia y el significado de las tradiciones vinculados con el Touch-Rugby
	-Interpretar el papel que desempeñan los árbitros en la sociedad
	-Comprender la importancia del respeto y los valores en el deporte
Cognition	
LOTS	Comparar, nombrar, asociar, explicar, describir, seleccionar, elegir, utilizar, observar, organizar
HOTS	Distinguir, proponer, adaptar, opinar, analizar, crear, diseñar, diferenciar, concluir...

### Participantes y contexto

Los participantes del estudio fueron el alumnado de un grupo de cuarto curso de ESO formado por 20 alumnos de entre 15-17 años de

edad (nueve alumnos y 11 alumnas). El nivel de dominio de la lengua inglesa promedio de este grupo era medio-alto y su conocimiento del Touch-Rugby prácticamente nulo. Además, era la primera vez que el estudiantado experimentaba el método AICLE, por lo que el planteamiento de la investigación se centró en conocer, desde un paradigma interpretativo, las percepciones que genera el primer contacto con el método AICLE en EF.

### Técnicas de recogida de datos

Se utilizaron varios instrumentos de recogida de datos a partir de los cuales se realizó una triangulación y comparación de los resultados, siguiendo el modelo del trabajo de Coral (2010).

-*Focus group*. Se realizó al finalizar la propuesta. Participaron 4 alumnos (dos chicos y dos chicas), elegidos mediante la técnica de muestreo de expertos (Patton, 2002), basada en la elección por parte del investigador de acuerdo a su criterio y conocimiento del grupo. La elección de esta técnica de muestreo vino determinada por las características de la población adolescente objeto de investigación. En particular, dado que el estudiantado de secundaria presenta rasgos muy dispares en términos de maduración psicológica y social, se valoraron parámetros como la locuacidad, la implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el sexo (paridad), la predisposición e interés por participar en el estudio y la capacidad crítica demostrada a lo largo del proceso. En definitiva, se seleccionaron aquellos participantes susceptibles de aportar información de calidad con la que responder a la pregunta de investigación. La premisa del grupo de discusión era desvelar el significado que tuvo para el alumnado la introducción del método AICLE en EF.

-*Registro anecdótico*. En él el profesor-investigador reflejó, en base a un proceso de observación participante, evidencias sobre las interacciones del alumnado en situaciones cotidianas vividas durante la intervención. Para su redacción se registró la actuación observada tras finalizar cada sesión, de forma inmediata y de manera breve y lo más clara posible, tratando de no distorsionar los incidentes descritos. Su redacción se estructuraba en dos columnas paralelas en las que se escribía, por una parte, la descripción fehaciente del incidente observado y, por otra, la apreciación e interpretación del docente-investigador. Este instrumento permitió reflejar evidencias constatables sobre las que fundamentar la interpretación posterior de los datos.

-*Diarios de reflexión*. Los diarios analizados provenían del total de los 20 componentes de la clase. Este instrumento es una técnica de recogida de información muy habitual en contextos educativos (Elliot, 1991; Latorre, 2003; Mcniff & Whitehead, 2006) por su prestigio y tradición, dado que permite recoger información significativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Zabalza, 2004). En este caso se ha optado por la modalidad de *Analytical writing*, de modo que se pautaron en torno a diferentes dimensiones como: el nivel y uso percibido de inglés, la nueva forma de vivir la EF en inglés, expectativas y experiencias ante el AICLE, participación e implicación en las tareas, aprendizaje sobre aspectos específicos de la materia (táctica y técnica del Touch-Rugby y sus procesos de aprendizaje). Su utilización permitió disponer de información proveniente de todos los participantes, incrementando de este modo la validez del estudio, en tanto que pudo emplearse como elemento de triangulación.

### Análisis de datos

El estudio de la información obtenida se llevó a cabo mediante un análisis conjunto de contenido, entendido como una técnica sistemática y cualitativa que trabaja con materiales representativos (Porta & Silva, 2003). Para el análisis completo de los datos se llevaron a cabo estrategias de codificación, fragmentación y categorización. Antes de llegar a las categorías o núcleos de contenido definitivos se identificaron las unidades de significado y los temas emergentes en el discurso, procediendo a su posterior fragmentación y categorización en base a cadenas textuales diferenciadas. Los resultados obtenidos fueron sometidos a un proceso de *member checking*, consistente en verificar la conformidad de los informantes con la interpretación final de los resultados.

## Resultados

Los resultados obtenidos del análisis permiten conformar cinco categorías o núcleos de contenido: temor a la lengua, motivación y participación en la asignatura, aprendizajes específicos de EF, mejora de la expresión oral en inglés e importancia del inglés para el futuro académico-profesional.

### *Temor a la lengua*

Al inicio de la experiencia muchos alumnos exponían que tenían no poder comunicarse en inglés debido a su bajo nivel. A ello cabe añadir que antes de la realización de la unidad didáctica desconocían tanto el contenido (Touch rugby) como el método AICLE. Esto les llevó a reflejar un discurso dubitativo a la hora de mostrar su predisposición para realizar las clases de EF en inglés.

A mí no me gusta ya que prefiero darlas o en lengua española (castellano) [...], pero si proponéis darla en inglés yo no puedo hacer nada. Creo que dificultará la comunicación con los compañeros y será más difícil jugar.

En esta línea fueron constantes las referencias a inquietudes y miedos acerca de las dificultades de comprensión, tanto del contenido teórico como de las explicaciones de las tareas de la práctica.

Me va a costar bastante, ya que me cuesta bastante hablar en inglés y a la hora de las explicaciones en inglés, me va a costar entenderlo y comunicarme en inglés. Espero que el vocabulario sea sencillo. Además, me preocupa no acabar de entender lo que haya que hacer en el juego, las explicaciones en inglés y por tanto no enterarme de la clase, además, al ser el examen de contenidos en inglés también me da miedo de cara a la nota.

Este miedo era patente ya que, en las clases iniciales, principalmente en las dos primeras, los alumnos trataban de inhibirse del uso oral de la lengua, intentando evitar tener que comunicarse verbalmente al realizar las tareas. Era palpable que no estaban acostumbrados/as a realizar las clases de EF en inglés y mucho menos a comunicarse en él mientras practicaban deporte.

Bueno, al principio la verdad es que éramos todos bastante tímidos a la hora de hablar en inglés, pero ya en las últimas sesiones, nos hemos esforzado más.

Como es normal, no se comunicaban en todo momento en lengua inglesa; pero la evolución de las primeras sesiones a las últimas fue notable.

### *Motivación y participación en la asignatura*

Muchos de los alumnos admiten que al interactuar desde un planteamiento que les obligaba a comunicarse constantemente se han sentido más participativos de lo habitual a la hora de realizar las clases de EF.

Me ha parecido diferente, no ha sido igual que otras clases, hemos tenido que tener estrategias, y la verdad es que todos han participado bastante.

Esto facilitó, en consecuencia, que los alumnos que generalmente no eran muy participativos se sintieran más integrados y motivados.

Siempre me suelo cansar rápido de los juegos porque no participo mucho, pero al ser necesaria la comunicación para decidir la táctica me he sentido mucho más participe.

De hecho, este planteamiento fue respaldado en varias ocasiones por el alumnado participante en el grupo de discusión.

Yo, al igual que mi compañera, no suelo participar mucho en deportes como el fútbol, o el baloncesto, y la verdad es que de esta manera, con muchos más juegos y teniendo que pensar y decidir la estrategia, me he sentido más participe del juego, ya que es un juego en equipo y se necesita a todos los compañeros.

Asimismo, además de la preminencia del componente comunicativo del nuevo enfoque, que sin duda cambió la lógica de relaciones y las dinámicas habituales de la clase de EF (dando protagonismo a alumnado más retraído), la propia introducción de la lengua inglesa también actuó en algunos casos como agente motivador *per se*.

A mí de normal la educación física no es que me guste mucho, pero

al hacerlo en inglés y mediante más juegos, he participado más y me he sentido más a gusto dentro del juego normal.

### *Aprendizajes específicos de Educación Física*

Los aprendizajes específicos de EF fueron otro núcleo común en las narrativas analizadas. En particular, a pesar del hándicap lingüístico para comunicarse de forma fluida, todo indica que el planteamiento no se vio afectado negativamente por la lengua inglesa. Es decir, el inglés no supuso una barrera infranqueable para la adquisición de nuevos aprendizajes específicos.

Yo personalmente juego a fútbol, pero [el Touch-Rugby] me ha parecido un deporte donde se trabaja mucho la inteligencia, incluso más que en fútbol, y por eso creo que he aprendido tanto, porque para poder llegar al objetivo, debes de hablar y jugar en equipo con una idea clara.

Dado que gran parte de las tareas estaban centradas en la táctica y la estrategia, el alumnado evolucionó de manera notable a la hora de pensar y comunicarse durante la práctica. Ello les proporcionó un mayor conocimiento del espacio de juego, así como una mayor amplitud del espectro táctico en su capacidad cognitiva.

Nos ha hecho pensar mucho, es un deporte donde tienes que pensar en equipo y utilizar la inteligencia mucho. [...] A mí me gustaría que todos los años pudiéramos jugar y además de la manera que lo hemos hecho, con muchos juegos donde participábamos todos.

A destacar en este punto que muchos de ellos, en el día a día, se mostraban satisfechos de haber podido adquirir ese tipo de conocimientos a través de tareas eminentemente participativas.

### *Mejora de la expresión oral*

Con el paso de las sesiones el alumnado fue plenamente consciente de que la EF a través del método AICLE les permitía potenciar su dominio de la lengua inglesa, haciendo especial mención a la comunicación oral.

Bueno, al principio la verdad es que éramos todos bastante tímidos a la hora de hablar en inglés, pero ya en las últimas sesiones, lo hemos hecho mucho más.

Este hecho se palpa también en el análisis del registro anecdótico del profesor-investigador, evidenciando que día a día la gran mayoría de alumnos se esforzaba por comunicarse oralmente a través del uso de palabras específicas, frases cortas y estructuras ordenadas; en coincidencia con las demás fuentes de información.

Me he dado cuenta que en solo siete clases he podido mejorar mi comunicación oral, me he esforzado mucho por mejorar y me he visto más progreso que en la asignatura de inglés.

Algunos compañeros sí que hemos intentado hablar en inglés porque pensamos que es muy beneficioso para nosotros, creo que ha estado bien, ya que hemos ido poco a poco introduciendo la lengua.

También es destacable el aprecio del alumnado por el uso real y significativo de la lengua que propone el método AICLE, en contraposición con la asignatura específica de inglés, más centrada en la adquisición de estructuras gramaticales y vocabulario.

Este año [en clase de inglés] solo hacemos que redacciones y gramática, y el nivel hablado es muy pobre, creo que habría que mejorarlo. En educación física es diferente, ya que cuando estás jugando no te acuerdas.

Yo creo que es una buena manera de practicar la lengua oral, ya que en clase [de inglés] se trabaja toda la gramática, el vocabulario, la escucha, pero el oral es lo que menos se practica.

Con todo, existen voces que confiesan no haberse comunicado con tanta soltura y solvencia. No obstante, ello no ha sido óbice para no valorar positivamente la mejora en su nivel de comprensión.

Hay gente que tiene un nivel bastante bajo de inglés y que le cuesta mucho, pero también les sirve para esforzarse y entender mejor a los demás.

Para mí ha sido complicado y prácticamente no me he comunicado en inglés con mis compañeros, ya que me resulta bastante difícil, aun así he podido comprender todo y mejorarlo con las sesiones.

### **Importancia del inglés para el futuro académico-profesional**

Esta última categoría reconoce el sentir del alumnado de querer mejorar la destreza lingüística y la capacidad comunicativa en inglés, pensando tanto en el próximo futuro académico, como en el desarrollo profesional posterior. Esta realidad parece tener una relación clara con la predisposición hacia la experiencia AICLE.

Yo quiero ser fisioterapeuta enfocado al deporte, y sé que necesitaré un buen nivel de inglés para serlo, por eso [introducir el AICLE en EF] me parece una buena idea.

La importancia del inglés para el futuro académico-profesional, además, no es solo reconocida por aquellos que tienen decidida la opción profesional a seguir, sino que se percibe como un sentir generalizado. Es decir, independientemente del futuro académico o laboral por el que se decida optar, el alumnado es consciente de la importancia del inglés en todos los casos.

Yo no sé qué quiero ser de mayor, pero sé que tengo que mejorar mi nivel de inglés porque prácticamente en todas las carreras te piden algo de inglés y todos los trabajos también.

En definitiva, a pesar de reflejar una motivación extrínseca basada en un uso instrumental del aprendizaje lingüístico, esta creencia actúa como un importante *leitmotiv* a la hora de asumir la clase de EF en inglés. Como se ve, incluso el alumnado que no necesariamente siente un especial interés por la EF, ni por la lengua inglesa, ve en esta cuestión un argumento de peso para afrontar la experiencia con determinación.

### **Discusión**

Los resultados complementan y refuerzan el actual estado de la cuestión, perfilando una serie de categorías en torno a las que se configura la concepción del alumnado sobre el método AICLE y su empleo en EF. En primer lugar, el alumnado hace explícito un sentimiento de aprensión y temor ante la propuesta de trabajar por primera vez una unidad didáctica de EF mediante el método AICLE. En coincidencia con Montávez, Mariscal y López (2002), todo apunta a que la causa de este reparo puede hallarse en el miedo al ridículo o a bajos niveles de autoestima. Esta inseguridad, previa a la aplicación de la unidad didáctica, se muestra también en línea con lo expuesto por Figueras et al. (2011). Asimismo, tras este escenario inicial, los resultados del análisis muestran un comportamiento paralelo a lo descrito por Christopher, Dzakirya y Mohamed (2012), coincidiendo en que según pasaban las sesiones, las primeras reticencias fueron diluyéndose y dando paso a sentimientos de mayor seguridad y confianza en el uso del inglés. De hecho, incluso el alumnado menos participativo, ya fuera por inseguridad, timidez o introversión, también acabó adquiriendo mayores niveles de confianza, en la línea de lo expuesto por Reyes (2014), asegurando que en cualquier caso comprendieron las tareas propuestas sin problema.

La motivación e implicación relativa a la asignatura de EF ha sido otra manifestación relevante, en sintonía con lo apuntado por Alías (2011), Coral y Lleixà (2013) y Chiva et al., (2015), quienes en sus respectivos análisis ya determinaron que el tipo de actividades que promueve el método AICLE despiertan y promueven una mayor participación e implicación del estudiantado. Además, dado que las actividades propuestas por el método AICLE favorecen la interacción y participación constante del alumnado, en aras de una construcción significativa de los nuevos aprendizajes (González, et al., 2013), los participantes podrían haber visto incrementado su nivel de motivación y participación al sentirse plenamente protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Otra cuestión que ha podido influir en este sentido es la motivación intrínseca generada por la propia asignatura de EF (Alonso, et al., 2015; Coral, 2010); o incluso por el propio uso de la lengua inglesa, tal y como expuso algún alumno/a en el grupo de discusión. De este modo, el incremento progresivo de la implicación y participación a lo largo de la propuesta se muestra en consonancia con los hallazgos de Coral (2010), Montávez et al. (2002) y Christopher et al., (2012).

Respecto a la categoría referida a los aprendizajes específicos de EF, conviene recordar que la mejora lingüística en una propuesta basada

en AICLE comparte relevancia con la mejora del contenido que se está trabajando (Coyle, et al., 2010). En este sentido, del discurso del alumnado puede extraerse que la lengua inglesa no supuso ningún impedimento en el correcto desarrollo de las sesiones, ni tampoco en el aprendizaje del contenido (Touch-Rugby); algo ya analizado también por Dalton-Puffer (2011) con resultados similares. En general, el grupo se mostró satisfecho y destacó su aprendizaje a nivel de táctica, de estrategia y de conocimiento del Touch-Rugby como modalidad deportiva, en armonía con lo advertido por Figueras et al. (2011).

Por otra parte, coincidiendo plenamente con lo planteado por Montávez et al. (2002), del análisis se deriva otra cuestión a tener en consideración: la mejora de las capacidades comunicativo-expresivas del alumnado. Esto podría explicarse debido al vínculo de la lengua con el movimiento (Alías, 2011), hecho que favorece su uso real y significativo. Asimismo, las tareas participativas y de carácter crítico y deliberativo propician que el alumnado sea participante activo de su aprendizaje (Coral & Lleixà, 2016), de manera que se incrementa el *Student Talking Time* (tiempo de habla del estudiantado) en detrimento del *Teacher Talking Time* (tiempo de habla del profesorado) (Bentley, 2007). Al propiciar tantas situaciones comunicativas, incluso aquellos más reticentes a utilizar el inglés se han visto imbuidos a ello (Salvador, Chiva & Fazio, 2016) y, aunque se expresaran en menor medida, sí han señalado la mejora en sus habilidades de comprensión, en consonancia con lo indicado por Figueras et al. (2011).

Por último, la última categoría surgida hace referencia a la predisposición por el aprendizaje de la lengua inglesa en relación a sus futuras expectativas académicas y laborales. Las motivaciones expuestas en este sentido se dividen en dos vertientes. Por un lado, el alumnado relaciona el aprendizaje de la lengua inglesa con unas mejores perspectivas laborales en su futuro, algo que ya se percibió en los trabajos de Christopher et al. (2012) y Figueras et al. (2011). Por otro lado, muchos alumnos también manifiestan, de forma explícita, un abanico más amplio de posibilidades en lo referente a su futuro académico. Este hallazgo, aun siendo lógico, no deja de ser novedoso en tanto que se trata de estudiantes de secundaria, en contraposición con la mayoría de los estudios referidos al método AICLE realizados hasta la fecha.

### **Conclusiones**

El presente estudio de caso interpreta la percepción de un grupo de secundaria al experimentar una aplicación del método AICLE en EF. Los resultados obtenidos afianzan el actual estado de la cuestión para esta área de conocimiento, desvelando cinco categorías o núcleos fundamentales de contenido: Temor a la lengua, Motivación y participación en la asignatura, Aprendizajes específicos de Educación Física, Mejora de la expresión oral en inglés, e Importancia del inglés para el futuro académico-profesional.

En lo referente al *Temor a la lengua* el estudio desvela cómo, al inicio, un sector del alumnado se mostraba reticente al uso del método AICLE, ya que en su mayoría consideraban que su (in)capacidad comunicativa en inglés podría dificultar el adecuado seguimiento de las clases. Sin embargo, a medida que se fueron sucediendo las sesiones, se dio una progresión que provocó cambios sustanciales en sus perspectivas y actitudes iniciales.

La *Motivación y participación* en la asignatura fue otro de los núcleos de contenido sobre los que se configura este análisis. El trabajo pone en evidencia, tanto desde las narrativas del alumnado como desde la observación del profesor-investigador, un alto grado de interés y participación en las clases. Además, dada la nueva dinámica de las clases (más comunicativa e interactiva) facilitada por el método AICLE, se advierte que el alumnado que anteriormente se mostraba poco participativo, se implicó más e incluso lideró algunas tareas con gran determinación.

Por otra parte, destacar que los *Aprendizajes específicos de EF* no solo no se vieron disminuidos con la propuesta AICLE, sino que además de haberse producido nuevos aprendizajes específicos del área se dio un vuelco en el que emergieron aprendizajes menos comunes hasta

la fecha, como la táctica o la estrategia. Esta nueva concepción, además de concebirse igual de importante que el tradicional aprendizaje basado en la técnica, dio pie a un modelo de aprendizaje mucho más inclusivo; ya fuera para alumnos con menor nivel técnico o de habilidad motriz, como entre participantes de ambos sexos.

Respecto a la *Mejora de la expresión oral en inglés*, es claramente visible que la percepción generalizada del alumnado apunta a una valoración muy positiva. Esta percepción se apoya en la enorme cantidad de situaciones comunicativas facilitadas por la propuesta didáctica implementada. En especial, en momentos de la práctica de EF en los que el uso de la lengua fue significativo y real.

Del análisis emerge finalmente como núcleo de significado la *Importancia del inglés para el futuro académico-profesional*. En este sentido, el alumnado manifestó ser consciente de la necesidad de mejorar su nivel de inglés para estar a la altura de sus propias expectativas académicas y profesionales. Este hecho podría haber actuado como un aliciente o motivación extrínseca que, en cualquier caso, pareció facilitar el bienestar del alumnado hacia el método AICLE.

En definitiva, si bien es cierto que a través de una única aplicación didáctica resulta complicado descifrar de manera categórica el sentir del alumnado respecto al método AICLE, el estudio ha aportado conclusiones de interés. Además, como aportaciones generales para mejorar la introducción del AICLE en EF, el artículo sugiere que este método se optimiza en EF cuando se emplean contenidos y estilos de enseñanza que promueven trabajo cooperativo, propuestas de superación de retos y resolución de problemas en grupo. Por otra parte, también es importante resaltar la importancia de ser perseverantes en la aplicación del método AICLE, ya que de los resultados también se desprende que ante el primer contacto es normal que surjan actitudes y conductas de inseguridad, temor e incluso repulsión; pero si se superan las dificultades de esta fase inicial, la situación mejora considerablemente, llegando a generar sensaciones muy satisfactorias en consonancia con los hallazgos de Coral (2010), Montávez et al. (2002) y Christopher et al., (2012). En este sentido, conviene decir que una sola experiencia AICLE ha sido suficiente para modificar positivamente las perspectivas iniciales del alumnado, mostrando un interés explícito por repetir la experiencia. De cara al futuro, para profundizar y complementar este estudio, podrían ser de gran interés nuevas investigaciones relativas al sentir y percepción del profesorado.

## Agradecimientos

El presente trabajo se llevó a cabo gracias al apoyo del Proyecto de Innovación Educativa SPIEDA de la Universitat Jaume I (número de referencia 3256).

## Referencias

Alfás, D. (2011). El valor didáctico del juego y del movimiento en la enseñanza del inglés en el primer ciclo de Primaria. *Campo abierto*, 30(2), 23-41.

Alonso, J. A., Cachón, J., Castro, R., & Zagalaz, M. L. (2015). Propuesta didáctica bilingüe para educación física en educación primaria. Juegos populares tradicionales ingleses. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 116-121.

Bentley, K. (2007). Student talking time. How can teachers develop learners communication skills in a secondary school CLIL programme? *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 1, 129-140.

Chiva, O., Isidori, E., & 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.

Chiva, O., & Salvador, C. (2016). *Aprendizaje integrado de Educación Física y Lengua Inglesa*. Barcelona: Inde.

Christopher, A., Dzakirria, H., & Mohamed, A. (2012). Teaching English through sport: a case study. *Asian EFL Journal. Professional Teaching Articles*, 59(4), 20-29.

Coral, J. (2010). L'aprenentatge de l'anglès a través de l'educació física: el programa «mou-te i aprèn». *Temps d'educació*, 39, 149-170.

Coral, J. (2012). *Aprenentatge integrat de continguts d'educació física i llengua anglesa: educació física en AICLE al cicle superior de primària*. Barcelona: Facultat de Formació del professorat.

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.

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL*. Cambridge: CUP.

Creswell, J.W. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative*. Upper Saddle River: Prentice Hall.

Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles?. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.

Devos, N. (2012). CLIL in Physical Education: Evidence for Language and Content Scaffolding during Peer Interaction. En P. Lennon (Ed.) *Learner Autonomy in the English Classroom: Empirical Studies and Ideas for Teachers* (pp. 359-381). Frankfurt: Peter Lang.

Elliot, J. (2007). *Reflecting where the action is*. London: Routledge.

Figueras, S., Flores, C., & 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.

García, J.V., García, J.J., & Yuste, J.L. (2012). Educación Física en inglés. Una propuesta para trabajar la higiene postural en Educación Primaria. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 22, 70-75.

González, C., Cecchini, J. A., Fernández-Río, J. & Méndez, A. (2008). Posibilidades del modelo comprensivo del aprendizaje cooperativo para la enseñanza deportiva en el contexto educativo. *Aula Abierta*, 36 (1,2), 27-38.

González, S., Villar, L., Pastor, J.C., & Gil, P. (2013). Propuesta didáctica interdisciplinar en educación primaria en España: la enseñanza de la educación física y el inglés. *Paradigma*, 34(2), 31-50.

Halcomb, E.J., & Davidson, P. M. (2006). Is Verbatim Transcription of Interview Data always Necessary? *Applied Nursing Research*, 19(1), 38-42.

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.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Lova, M., & Bolarín, M. J. (2015). La coordinación en programas bilingües: las voces del profesorado. *Aula Abierta*, 43(2), 102-109.

McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. Sage Publications.

Montávez, M., Mariscal, A., & López-Díaz, I. (2002). Desdramaticemos el inglés. Propuesta interdisciplinar: Educación Física (expresión corporal) y Lengua extranjera. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 1, 29-36.

Parise, M., Pagani, A. F., Cremascoli, V. & Iafrate, R. (2015). Rugby, self-perception and prosocial behaviour: evidence from the italian «rugby project for schools». *Revista Iberoamericana de Psicología del ejercicio y el Deporte*, 10(1), 57-61.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. London: Sage.

Porta, L., & Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa. Recuperado de: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>.

Ramos, F., & Ruiz, J.V. (2011). La Educación Física en centros bilingües de primaria inglés-español. *RESLA*, 24, 153-170.

Reyes, A. (2014). Una propuesta didáctica para favorecer la comunicación oral en inglés en el área de educación física en ciclo inicial de educación primaria. *Phonica*, 9-10, 213-221.

Rio, L., Di Rubbo, N., & Gómez-Paloma, F. (2014). Natural acquisition of the second language (L2) through routine movements in children. *Journal of Human Sport & Exercise*, 9, 355-358.

Rottmann, B. (2007). Sports in English. Learning opportunities through CLIL in Physical Education. En C. Dalton-Puffer & U. Smit (Eds.), *Empirical Perspectives on CLIL Discourse* (pp. 205-227). Frankfurt: Peter Lang.

Salvador, C., Chiva, O., & Fazio, A. (2016). Características del Aprendizaje Integrado de Contenidos de Educación Física y Lengua Extranjera. *Retos. Nuevas Tendencias en Educ. Física, Deporte y Recreación*, 29, 120-125.

Salvador, C., Chiva, O., & Ruiz, N. (2016). Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera. Educación física e inglés. En O. Chiva & M. Martí (Coord.), *Métodos pedagógicos activos y globalizadores* (pp. 45-64). Barcelona: Graó.

Salvador, C., Chiva, O., & Isidori, E. (in press). *Aprendizaje de una lengua extranjera a través de la educación física: una revisión sistemática*. *Movimento*, 0(0),00-00.

Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Marmol, A., & Más, M., (2016). Estudi de la motivació d'assoliment i orientació motivacional en estudiants d'educació física. *Apunts. Educació Física i Esports*, 124, 35-40.

Sánchez-Gómez, R., Devís-Devís, J., & Navarro-Adelantado, V. (2014). El modelo teaching games for understanding en el contexto internacional y español: una perspectiva histórica. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 16(3), 197-203.

Valera, S., Ureña, N., Ruiz, E., & Alarcón, F. (2010). La enseñanza de los deportes colectivos en educación física en la E.S.O. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(40), 502-520.