



Calidad formativa en AICLE: evaluación lingüística y metodológica de futuros docentes de Educación Física en contextos bilingües

Training quality in CLIL: linguistic and methodological assessment of future Physical Education teachers in bilingual contexts

Autores

Nuria García-Manzanares ¹
 M^a José Luelmo del Castillo ²
 Virginia Vinuesa-Benítez ³
 Elvira Izquierdo Sánchez-Migallón ⁴

Universidad Rey Juan Carlos
 (España)

Autor de correspondencia:
 Elvira Izquierdo Sánchez-Migallón
 elvira.izquierdo@urjc.es

Cómo citar en APA

García-Manzanares, N., Luelmo del Castillo, M. J., Vinuesa-Benítez, V., & Izquierdo Sánchez-Migallón, E. (2025). Calidad formativa en AICLE: evaluación lingüística y metodológica de futuros docentes de Educación Física en contextos bilingües. *Retos*, 69, 1240–1252.
<https://doi.org/10.47197/retos.v69.115996>

Resumen

Introducción: En las últimas décadas, la enseñanza bilingüe ha cobrado relevancia en Europa, especialmente con el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas). La Educación Física (EF) se ha consolidado como una asignatura idónea para su aplicación por su carácter práctico, interactivo y experiencial.

Objetivo: El estudio tuvo como propósito analizar la percepción de los futuros docentes sobre su formación lingüística en inglés y su preparación metodológica para impartir Educación Física en contextos bilingües con AICLE.

Metodología: Se aplicó un diseño cuantitativo, descriptivo y transversal a través de un cuestionario basado en García-Núñez et al. (2023), dirigido a 156 estudiantes del Grado en Educación Primaria con mención en EF de una universidad pública madrileña.

Resultados: Los estudiantes consideraron tener un nivel intermedio de competencia lingüística, destacando debilidades en las destrezas productivas. Se identificó una valoración positiva hacia el aprendizaje del inglés, pero insuficiente formación metodológica, especialmente en AICLE, lo cual fue confirmado mediante un análisis de clúster que clasificó a la mayoría del alumnado en un perfil con carencias formativas.

Discusión: Los hallazgos coinciden con otros estudios que evidencian una brecha entre la formación universitaria y las demandas del contexto educativo bilingüe. La falta de asignaturas específicas sobre AICLE en los planes de estudio limita la preparación docente integral.

Conclusiones: Se sugiere revisar los planes formativos del Grado en Educación Primaria para incorporar formación y estrategias en AICLE, que permitan dotar al profesorado de las competencias lingüísticas y metodológicas necesarias para afrontar con éxito la enseñanza bilingüe.

Palabras clave

AICLE; competencia lingüística; competencia metodológica; educación física; formación inicial del profesorado.

Abstract

Introduction: In the past few decades, bilingual teaching has gained prominence in Europe, especially with the CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach. Physical Education has established itself as an appropriate subject for its application thanks to its experiential and interactive nature.

Objective: The aims of the study were to analyse prospective teachers' perceptions of their English language training and their methodological preparation for teaching Physical Education in bilingual contexts using CLIL.

Methodology: A quantitative, descriptive and cross-sectional design was applied through a questionnaire based on García-Núñez et al. (2023), addressed to 156 students of the Degree in Primary Education with mention in Physical Education of the public university of Madrid.

Results: Students perceived themselves to have an intermediate level of language competence, with weaknesses in productive skills being highlighted. A positive assessment towards learning English was identified, but insufficient methodological training, especially in CLIL, which was confirmed by means of a cluster analysis that classified most of the students in a profile with a lack of training.

Discussion: The findings are in line with other studies that show a gap between university education and the demands of the bilingual educational context. The lack of specific CLIL subjects in the curricula limits teacher preparation.

Conclusions: It is recommendable to review the curriculum plans for the bachelor's degree in Primary Education to incorporate training and strategies on CLIL, which will equip teachers with the necessary linguistic and methodological competencies to successfully face bilingual education.

Keywords

CLIL; initial teacher training; linguistic competence; methodological competence; physical education.

Introducción

En las últimas dos décadas, la Comisión Europea ha promovido políticas para mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras, destacando su importancia en un mundo globalizado y en la construcción de sociedades multiculturales y plurilingües. Con el objetivo de preparar a las nuevas generaciones, se ha impulsado el aprendizaje de al menos dos idiomas, además de la lengua materna (Comisión Europea, 1995). Esto ha llevado al desarrollo de enfoques metodológicos innovadores que trascienden la enseñanza tradicional de idiomas, fomentando la instrucción de contenido de asignaturas en una lengua extranjera para ofrecer una educación bilingüe (Eurydice, 2006). Será a partir de la década de los 90, cuando el acrónimo AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua), conocido en inglés como CLIL (Content and Language Integrated Learning), comienza a ser ampliamente utilizado en Europa en el ámbito de la educación bilingüe (Eurydice / Eurostat 2012 - Capítulo B, sección II). Como señalan Jover et al. (2016), la educación bilingüe deja de ser algo excepcional y pasa a ser la norma en muchos centros, integrando el bilingüismo o plurilingüismo como parte habitual del aprendizaje de lenguas extranjeras. España no ha permanecido al margen de este fenómeno y en las últimas dos décadas la enseñanza bilingüe ha avanzado significativamente en todas las Comunidades Autónomas, impulsada por iniciativas y recomendaciones de diversos organismos europeos en el ámbito de la política lingüística y educativa (Council of Europe, 2015a, 2015b; Coyle, 2002). Además, es importante recalcar que la Competencia Plurilingüe es una de las competencias básicas que recoge la LOMLOE en el Perfil de Salida (Real Decreto 217/2022).

Aunque los programas bilingües varían entre comunidades en aspectos como las asignaturas impartidas en la lengua adicional, los requisitos lingüísticos para los docentes o los mecanismos de evaluación (Jover et al. 2016), todos comparten un enfoque metodológico común: AICLE. Este modelo permite el aprendizaje de materias no lingüísticas a través de una lengua distinta a la materna (Coyle et al. 2010; Dalton-Puffer, 2011) y tiene un doble propósito: desarrollar la competencia en la lengua vehicular y adquirir los conocimientos propios de la asignatura, convirtiéndose en una importante herramienta para la consecución de los objetivos establecidos por el Consejo de Europa en relación con el aprendizaje de una lengua extranjera (Consejo de Europa, 2015a, 2015b; Coyle, 2002; Dalton-Puffer et al., 2010; Eurydice, 2006, 2012; Marsh, 2002). Además, su enfoque interdisciplinar y holístico fomenta la conexión entre distintas áreas de conocimiento, proporcionando una educación más integrada y contextualizada (Cruz, 2021; Marsh, 2012).

En el caso de la Comunidad de Madrid, donde se enmarca el presente estudio, el programa bilingüe se implementó en el curso 2004-2005 y actualmente se imparte en 627 centros de Educación Primaria, tanto públicos como concertados, involucrando a 120.000 estudiantes (Comunidad de Madrid, s.f.). Según la normativa vigente, a excepción de Lengua y Matemáticas, el 30% del horario lectivo debe impartirse en lengua inglesa (Orden 796/2004) lo que implica que, además de la asignatura de inglés, otras dos materias del currículo deben enseñarse en esta lengua por docentes que cuenten con la habilitación lingüística (Orden 1012/2015). Estas asignaturas son preferentemente Ciencias Sociales o Ciencias de la Naturaleza, Educación Artística o Educación Física.

En este contexto, la Educación Física (EF) destaca como una de las asignaturas idóneas para ser impartida en la lengua vehicular, debido a su carácter práctico y experiencial, lo que facilita su adaptación al enfoque AICLE. Además, el dinamismo de la Educación Física promueve la interacción constante entre el alumnado y favorece la adquisición de una segunda lengua. A través del movimiento, el trabajo en equipo y las actividades colaborativas, los estudiantes utilizan el idioma de manera natural en contextos reales, reforzando su comprensión y expresión oral (Alonso et al., 2015; Coral, 2012; Coral y Lleixà, 2014; Chiva et al., 2015; Chiva y Salvador, 2016; García et al. 2012; Gil-López et al., 2021; Hernando et al. 2018; Martínez-Hita et al., 2023; Ramos y Ruiz, 2011; Rio et al., 2014; Salvador et al. 2016). Asimismo, la fuerte motivación intrínseca presente en la asignatura aporta un interés adicional para el aprendizaje de una lengua extranjera (Ordóñez-Dios et al., 2024).

Sin embargo, la naturaleza interactiva y lúdica de la materia no garantiza, per se, el aprendizaje integrado de contenido y lengua (Coral-Mateu y Leixá-Arribas, 2013). En este sentido, la capacitación metodológica del profesorado, junto con su competencia lingüística, es fundamental, ya que, sin el uso de estrategias de enseñanza efectivas, el aprendizaje no será significativo ni perdurará en el tiempo (Her-

nando-Garijo, 2016). Por ello, la formación universitaria debería incluir asignaturas o módulos específicos sobre enseñanza bilingüe, así como terminología especializada en inglés que le permita familiarizarse con la realidad educativa en la que potencialmente trabajará. Por este motivo, la implementación del enfoque AICLE requiere que el docente desarrolle competencias organizativas, metodológicas y reflexivas, con un enfoque integral en el contenido, la lengua y las habilidades de aprendizaje (Marsh et al., 2010). Esto implica cambios significativos a nivel curricular, al integrar la enseñanza de la lengua y el contenido en un mismo entorno educativo (Jover et al., 2016).

Para afrontar estos desafíos, y con el objetivo de guiar la formación docente, se han desarrollado diversos marcos de referencia que delimitan las competencias esenciales para los docentes en AICLE. Destacan los modelos de Bertaux et al. (2010) y Marsh et al. (2010), creados en el contexto de la evolución de las políticas lingüísticas de la Unión Europea. Igualmente, numerosos estudios han resaltado la importancia de las competencias docentes en metodologías AICLE, enfatizando la planificación didáctica como una habilidad esencial en este enfoque (Madrid y Madrid, 2014; Pavón y Ellison, 2013). Además, en línea con lo establecido por la LOMLOE, el diseño curricular en AICLE para Educación Primaria en el contexto educativo actual debe fomentar competencias plurilingües y pluriculturales. Esto pone de manifiesto la necesidad de una formación especializada de los docentes responsables de su implementación y desarrollo (Torres Zúñiga y Carrasco Flores, 2020).

La oferta formativa de las universidades públicas madrileñas en las que se imparte el Grado en Educación Primaria con mención en Educación Física (Universidad Complutense de Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Alcalá de Henares y Universidad Rey Juan Carlos) incluye, en todos los casos, asignaturas de inglés general y en algunos de ellos, una asignatura de didáctica aplicada a la enseñanza de la lengua inglesa. Sin embargo, no existen en dichos planes de estudio asignaturas específicas sobre AICLE orientadas a la enseñanza de la Educación Física. Por ejemplo, el plan de estudios de la UCM incluye las asignaturas Didáctica de la Lengua Extranjera (4 ECTS) y Lengua Extranjera (6 ECTS). De forma muy similar, la URJC establece también 6 ECTS obligatorios correspondientes a la asignatura transversal de Idioma Moderno, cuyo objetivo es la obtención del certificado oficial TOEIC y la asignatura Lengua Inglesa y su Didáctica (6 ECTS). Por otra parte, la UAM y la UAH únicamente ofertan dos asignaturas cuatrimestrales de lengua extranjera de 6 ECTS cada una. Como se puede apreciar, la carga formativa en todas las universidades analizadas se centra, principalmente, en contenidos de carácter lingüístico.

Teniendo en cuenta la proliferación de centros bilingües, las iniciativas de formación para docentes en el ámbito de la Educación Superior deben enfocarse no solo al desarrollo de competencias lingüísticas, sino también a la adquisición de competencias metodológicas esenciales para la enseñanza de este enfoque (Custodio-Espinar, 2019; Custodio y García Ramos, 2023; Delicado y Pavón 2015; Estrada 2021; Torres Zúñiga y Carrasco Flores, 2020). Tal como enfatizan Palacios et al. (2018), "el tratamiento metodológico específico que la enseñanza bilingüe requiere implica, por consiguiente, una formación propia y específica para el profesorado" (p. 147).

Como hemos mencionado anteriormente, son numerosos los estudios que avalan las ventajas del *tándem* Educación Física y AICLE (Coral, 2012; Coral y Lleixà, 2014; Chiva et al., 2015; García, García y Yuste, 2012; Hernando, Hortigüela y Pérez-Pueyo, 2018; Ramos y Ruiz, 2011). Sin embargo, son pocas las investigaciones (García-Núñez et al. 2023, García-Núñez et al. 2024; Salvador-García et al. 2018) sobre las percepciones de los estudiantes de grado con mención en EF respecto a su capacidad para impartir la asignatura en inglés de acuerdo con las pautas de este enfoque metodológico, especialmente cuando su itinerario formativo no contempla dicha formación.

En este contexto, y atendiendo a la relevancia que adquiere la preparación del profesorado en el marco de una educación bilingüe de calidad, el presente estudio se propone alcanzar los siguientes objetivos:

1. Evaluar la percepción que tienen los futuros docentes sobre la formación lingüística recibida en el Grado de Educación Primaria.
2. Analizar la percepción que tienen los futuros docentes sobre su formación metodológica, con especial atención al conocimiento y la aplicación del enfoque AICLE.

Método

El presente estudio adoptó un diseño descriptivo de corte transversal, enmarcado en un enfoque cuantitativo no experimental, que permite obtener una imagen puntual de las opiniones, conocimientos y percepciones de los participantes en relación con los objetivos planteados.

Participantes

Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia seleccionando a los participantes en función de su accesibilidad y disponibilidad en el contexto del estudio. La muestra estuvo compuesta por estudiantes del Grado en Educación Primaria con mención en Educación Física de la Universidad Rey Juan Carlos. Los cuestionarios se administraron a 156 estudiantes que cursaron la asignatura de Lengua Inglesa y su Didáctica en el primer cuatrimestre del segundo curso del año académico 2024-2025. Contestaron el cuestionario un total de 103 estudiantes cuya lengua materna era el español. La edad media de los estudiantes era de 21,8 años, siendo el 52% de ellos hombres y el 48% mujeres.

El 58% de los estudiantes indicó haber estudiado inglés más de 11 años y el 38% entre seis y diez años. En cuanto a si poseían un certificado oficial de su competencia lingüística de la lengua inglesa, solo el 37% de la muestra afirmó tener dicho certificado. En la Tabla 1, se muestran tanto el número de estudiantes como su porcentaje, según si tenían certificado o no. Se observa que los niveles no certificados se concentran mayoritariamente en el nivel B1 (56,9 %), con muy pocos en el nivel C1 (6,2 %), y los niveles con certificados muestran un desplazamiento hacia niveles superiores: casi la mitad en el nivel B2 (47,4 %) y un 13,2 % en el C1.

Tabla 1. Distribución de los niveles de competencia lingüística en inglés

Nivel	Sin certificado (n=65)	% sin certificado	Con certificado (n=38)	% con certificado
A2	8	12,3 %	3	7,9 %
B1	37	56,9 %	11	28,9 %
B2	16	24,6 %	18	47,4 %
C1	4	6,2 %	5	13,2 %

Procedimiento

El estudio se dirigió a estudiantes de segundo curso del Grado en Educación Primaria con mención en Educación Física de la Universidad Rey Juan Carlos. Tal como se ha señalado anteriormente, la investigación se enmarca en un diseño no experimental de enfoque cuantitativo, centrado en analizar la percepción de necesidades lingüísticas y metodológicas de los futuros docentes de Educación Física para la etapa de Educación Primaria. Para ello, se elaboró un cuestionario alineado con los objetivos planteados al inicio del estudio, el cual fue administrado a través de la plataforma Microsoft Forms. El cuestionario administrado constaba de preguntas sociodemográficas y cerradas de escala tipo Likert, con cuatro opciones.

Para cuantificar la media y la desviación típica del nivel lingüístico se ha adoptado una codificación ordinal: A2 = 1, B1 = 2, B2 = 3 y C1 = 4, y se emplean las frecuencias observadas como pesos, de forma que el resultado refleje realmente dónde está concentrado el grupo. Asimismo, la desviación típica y media del resto de variables se han codificado de la siguiente manera: completamente en desacuerdo = 1; en desacuerdo = 2; de acuerdo = 3; completamente de acuerdo = 4.

Con el fin de asegurar el cumplimiento de los principios éticos fundamentales de investigación, la participación en la encuesta fue completamente voluntaria, previa aceptación del consentimiento informado. Se garantizó el anonimato y la confidencialidad, sin recogida de datos personales identificables conforme al Reglamento (UE) 2016/679 y a la Ley Orgánica 3/2018 de protección de datos personales. La encuesta no tuvo ninguna vinculación con la evaluación académica.

Instrumento

Para el análisis se utilizó un cuestionario basado en el de García-Núñez et al. (2023), ya que se adaptaba perfectamente a esta investigación. Éste se administró en las últimas dos semanas del curso con el fin de que los estudiantes ya hubieran cubierto casi todos los contenidos de la asignatura. El cuestionario

contenía ítems relacionados con su experiencia en el aprendizaje de inglés, sus habilidades lingüísticas, su actitud hacia el idioma y su formación metodológica (Tabla 2). Se utilizó una escala Likert con cuatro opciones para medir el grado de acuerdo con las afirmaciones incluidas en el cuestionario. Ta

Tabla 2. Estructura del cuestionario por bloques temáticos.

Bloque	Contenido	Descripción
Bloque 1	Datos sociodemográficos	Recoge información sobre el sexo, la edad y la lengua materna de los estudiantes.
Bloque 2	Formación previa en lengua inglesa	Indaga sobre la certificación oficial de competencia lingüística en inglés y el nivel correspondiente. En caso de no tenerla, se solicita una autoevaluación de su nivel, diferenciando entre destrezas receptoras y productivas. También incluye dos ítems sobre la percepción del aprendizaje de idiomas.
Bloque 3	Formación en lengua inglesa en el Grado	Incluye ocho ítems destinados a evaluar la percepción de los estudiantes sobre la formación en lengua inglesa recibida durante el Grado en Educación Primaria.
Bloque 4	Necesidades metodológicas en AICLE	Consta de cinco ítems que recogen la percepción del alumnado sobre las necesidades formativas en metodología AICLE dentro de su mención del Grado en Educación Primaria.

Para garantizar la fiabilidad del cuestionario se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach (1951) que constituye una fórmula general para estimar la fiabilidad de un instrumento cuyos ítems admiten respuestas dicotómicas o politómicas (Aiken, 2003; Cortina, 1993), como ocurre, por ejemplo, en escalas de actitudes con formato tipo Likert. La fiabilidad, en este contexto, se refiere a la consistencia interna del instrumento, es decir, al grado en que los ítems miden de manera coherente el mismo constructo (Barrios y Cosculluela, 2013; Brown, 2009). Tal como se muestra en la Tabla 3, los resultados del análisis indican que el cuestionario de veinte ítems presenta un coeficiente alfa de Cronbach global de 0,783 y un alfa de Cronbach basado en ítems estandarizados de 0,805. Ambos valores superan el umbral mínimo de 0,70 propuesto por Nunnally (1978) como criterio de aceptabilidad, lo que evidencia una adecuada consistencia interna del instrumento.

Tabla 3. Estadísticas de fiabilidad para el cuestionario

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Número de ítems
,783	,805	20

Análisis de datos

El análisis de datos realizado mediante el programa SPSS v29.0.0 se ha basado en estadísticos descriptivos (media y desviación típica) y cálculo de frecuencias de las variables recogidas en el cuestionario, así como en la exploración de correlaciones entre competencias lingüísticas y percepciones metodológicas del alumnado. Adicionalmente, se han llevado a cabo pruebas comparativas entre subgrupos (como la posesión o no de certificados de inglés) con el fin de identificar diferencias significativas en sus valoraciones y niveles de competencia. Asimismo, se calcula la U de Mann-Whitney que aporta una prueba no paramétrica que, al no asumir normalidad ni escala continua, evalúa directamente si las distribuciones ordinales de niveles difieren entre ambos grupos. Al obtener un valor de $U = 1572,5$ ($Z = 2,575$; $p = 0,010$), se confirma de manera independiente y robusta que los estudiantes con certificado tienden a situarse en niveles superiores a los de quienes no cuentan con él.

Finalmente, se ha realizado un análisis de clúster para segmentar a los participantes en función de perfiles comunes, permitiendo así una comprensión más profunda de las distintas realidades formativas presentes entre los futuros docentes.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del cuestionario aplicado, con el objetivo de analizar las percepciones lingüísticas y metodológicas de los estudiantes del Grado en Educación Primaria con mención en Educación Física.

Lo primero que consideramos es que, de los 103 estudiantes que contestaron a la encuesta, 38 ($\approx 36,9\%$) disponen de certificado y 65 ($\approx 63,1\%$) no lo tienen (ver Tabla 1). Los datos revelan que los estudiantes sin certificado se concentran principalmente en el nivel B1, mientras que los que tienen certificado oficial se distribuyen hacia niveles superiores (especialmente B2).

En la Tabla 4 se muestran los resultados tanto del nivel certificado como de la percepción de los participantes sobre su nivel de inglés en las distintas destrezas lingüísticas. En primer lugar, el nivel acreditado de inglés con certificado obtuvo una media (M) de 2,70 (DT = 0,847), siendo el valor más alto entre los ítems evaluados. Respecto a las habilidades específicas, la destreza de comprensión lectora registró una media de 2,62 (DT = 0,793), situándose como la habilidad percibida con mayor competencia, seguida de la comprensión oral (M = 2,53; DT = 0,829). Por su parte, las destrezas productivas, oral y escrita, mostraron medias más bajas, de 2,41 (DT = 0,958) y 2,42 (DT = 0,798), respectivamente, reflejando una percepción ligeramente menor de competencia en estas áreas.

Tabla 4. Nivel de inglés en las distintas destrezas (con y sin certificado)

	Media (M)	Desviación típica (DT)
P1. ¿Qué nivel tienes acreditado de inglés (con certificado)?	2,70	0,847
P2. Nivel comprensión oral	2,53	0,829
P3. Nivel expresión oral	2,41	0,958
P4. Nivel comprensión lectora	2,62	0,793
P5. Nivel expresión escrita	2,42	0,798

Los resultados de la Tabla 5 apoyan los anteriores y, no solo difiere la distribución categórica de niveles según si tienen o no certificado, sino que, en promedio, quienes disponen de certificado alcanzan niveles de competencia superiores y presentan una dispersión ligeramente mayor en la escala ordinal.

Tabla 5. Media y desviación típica del nivel de competencia lingüística en inglés

Grupo	n	Media (M)	Desviación típica (DT)
Sin certificado	65	2,246	0,744
Con certificado	38	2,605	0,799
Total (n=103)	103	2,379	0,765

Nota. U de Mann-Whitney = 1572,5; Z = 2,575; p = 0,010 (prueba bilateral).

El análisis del Bloque 3 presentado en la Tabla 6, que abarca aspectos relacionados con la valoración del aprendizaje de idiomas, la formación recibida en el grado y la motivación hacia la enseñanza en inglés revela una percepción global positiva por parte del alumnado. El índice compuesto calculado a partir de los diez ítems que integran este bloque presenta una media global de 3.16 sobre 4, lo que refleja una tendencia general favorable hacia los aspectos tratados. Este valor indica que, en términos generales, los futuros docentes valoran de forma positiva la importancia del inglés en su formación y reconocen el valor de las asignaturas vinculadas a este ámbito.

Por otro lado, se observan puntuaciones elevadas en los ítems 6 (M=3.91) y 13 (M=3.30), y esto pone de manifiesto una actitud favorable hacia los idiomas y el reconocimiento de su relevancia en la formación docente, aunque dicha valoración no se traduzca de forma automática en confianza para impartir docencia en inglés.

Tabla 6. Percepciones sobre la formación en Lengua Inglesa en el Grado en Educación Primaria

	Media (M)	Desviación típica (DT)
P6. Considero que aprender idiomas es positivo	3,91	0,282
P7. Aprender inglés es un objetivo importante en mi vida	3,18	0,932
P8. Los contenidos de la asignatura Lengua Inglesa y su didáctica se centran en la formación de futuros docentes de inglés	3,41	0,630

P9. En mi mención recibo suficiente formación lingüística para impartir mi especialidad en inglés	2,66	0,840
P10. Creo que el programa actual del grado me prepara adecuadamente en habilidades lingüísticas para mi futuro profesional	2,91	0,761
P11. La formación recibida en el grado me ha ayudado a valorar positivamente la importancia del inglés como lengua extranjera	3,30	0,622
P12. La formación recibida en el grado me ha motivado a plantearme enseñar la asignatura de mi especialidad en inglés en el futuro	2,74	0,920
P13. Valoro la oportunidad de cursar una asignatura que forma en la didáctica de la lengua inglesa	3,15	0,833
P14. Creo que en el grado de Educación Primaria debería haber más formación en lengua inglesa	3,25	0,686

Los datos recogidos en el Bloque 4 del cuestionario (Tabla 7) permiten evaluar aspectos vinculados al conocimiento específico del enfoque AICLE, la percepción sobre la formación metodológica recibida y la valoración de las asignaturas relacionadas con la enseñanza en inglés, tanto generales, como de mención. El valor medio más bajo se registra en el ítem que pregunta si los estudiantes conocen la metodología AICLE ($M = 0.82$, $DT = 0.92$), lo que indica un alto grado de desconocimiento del alumnado de este enfoque metodológico, a pesar de su relevancia creciente en los contextos bilingües. Esta escasa puntuación contrasta con valores más elevados en otros ítems, como aquellos que recaban información sobre si consideran que tendría que haber formación metodológica AICLE en su grado ($M = 3.08$, $DT = 0.59$), así como la valoración que hacen de las competencias metodológicas adquiridas hasta el momento de la encuesta ($M = 3.05$, $DT = 0.52$). Esto sugiere que, si bien los estudiantes se sienten moderadamente formados desde un punto de vista práctico y metodológico, su conocimiento teórico o terminológico sobre metodologías como AICLE sigue siendo limitado.

En cuanto a la valoración de las asignaturas del grado, se observa una diferencia entre si tendría que haber asignaturas específicas de inglés en la mención ($M = 3.16$, $DT = 0.74$) y si algunas asignaturas de mención tendrían que impartirse en inglés ($M = 2.72$, $DT = 0.88$). Esta diferencia puede entenderse como un reflejo del reconocimiento, por parte del alumnado, del valor de las materias específicamente enfocadas en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En contraste, la enseñanza de contenidos especializados en inglés podría percibirse como menos eficaz o alineada con el desarrollo de competencias específicas dentro de su área de especialización.

Tabla 7. Percepciones sobre conocimiento de AICLE

	Media (M)	Desviación típica (DT)
P15. En mi mención recibo suficiente formación metodológica para impartir mi especialidad en inglés	3,04	0,846
P16. Conozco la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua)	0,82	0,920
P17. En el grado de Educación Primaria debería haber formación metodológica AICLE	3,08	0,594
P18. En la mención debería haber asignaturas específicas de lengua inglesa, es decir, asignaturas enfocadas a enseñar mi especialidad en inglés	3,16	0,741
P19. Algunas de las asignaturas de mención deberían impartirse en inglés	2,72	0,889
P20. ¿Qué calificación global le das a tu formación en competencias metodológicas hasta ahora?	3,05	0,518

Análisis de Perfiles del Alumnado

El análisis exhaustivo de las respuestas de los estudiantes a determinados ítems de los bloques 2, 3 y 4 del cuestionario (Tabla 8) ha permitido clasificar a los participantes en tres clústeres o perfiles educativos con diferentes necesidades formativas, atendiendo a tres dimensiones: competencia lingüística, percepción de formación lingüística y percepción de formación metodológica.

Tabla 8. Ítems que conforman cada dimensión

Dimensión	Ítems
Dimensión 1: Competencia lingüística	P2, P3, P4 y P5
Dimensión 2: Percepción de formación lingüística	P9, P10 y P14
Dimensión 3: Percepción de formación metodológica	P15, P16, P17 y P18

Para realizar dicha clasificación, se utilizó el procedimiento de Análisis Clústeres de K-medias que permite configurar grupos que tienen características similares entre sí respecto a varias variables simultá-

neamente. La Tabla 9 ofrece el resumen del análisis realizado, cuyos resultados han permitido categorizar a los estudiantes del Grado en Educación Primaria, mención Educación Física, en tres perfiles diferentes que ayudan a determinar sus necesidades tanto lingüísticas como metodológicas a partir de su autopercepción.

- Perfil 1 – Competente independiente con escasa formación percibida

En este perfil se encuadra el 39,8% de los estudiantes y destaca por presentar niveles altos de competencia lingüística (valores en torno al 3.0), lo que sugiere una sólida base idiomática. No obstante, su percepción respecto a la formación lingüística y metodológica recibida es baja o moderada, especialmente en aspectos como Formación Lingüística para impartir EF en inglés (2.00) o Conocimiento AICLE (1.22).

- Perfil 2 – Formado, motivado y con autopercepción alta

Es el grupo con los valores más elevados en las tres dimensiones: competencia lingüística (todas por encima de 3.0), formación lingüística (3.26 y 3.34), y metodológica (3.33 en Formación AICLE, 3.26 en Formación Metodológica). Este perfil representa el modelo ideal de futuro docente bilingüe: competente, preparado y motivado. Sin embargo, ningún estudiante cumplió simultáneamente los criterios de este perfil, lo que indica un reto formativo importante para alcanzar niveles integrales altos.

- Perfil 3 – Perfil en desarrollo con necesidades formativas

Perfil con puntuaciones más bajas en la mayoría de las dimensiones (Expresión oral = 1.63) y (Formación para impartir EF en inglés = 2.31, Formación AICLE = 2.69), que requiere mayor apoyo y formación. Este es el perfil mayoritario con un 60,2% del alumnado, lo que revela que más de la mitad de los estudiantes presenta carencias en alguna de las tres dimensiones analizadas: competencia lingüística, percepción de formación lingüística y formación metodológica.

Tabla 9. Análisis de Clústeres

Variable			
Dimensión 1: Competencia Lingüística	Clúster 1	Clúster 2	Clúster 3
Compresión oral	3.04	3.11	1.88
Expresión oral	3.13	3.04	1.63
Comprensión lectora	3.04	3.19	2.05
Expresión escrita	2.83	3.04	1.81
Dimensión 2: Formación Lingüística			
Formación Lingüística para impartir EF en inglés	2.00	3.26	2.63
Preparación Lingüística	2.13	3.34	2.50
Más formación en inglés	2.91	3.10	3.06
Dimensión 3: Formación Metodológica			
Formación Metodológica para impartir EF en inglés	2.83	3.26	2.31
Conocimiento AICLE	1.22	0.90	1.06
Formación Metodológica AICLE	3.00	3.33	2.69
Asignaturas Específicas para impartir EF en inglés	2.65	3.16	2.50

Discusión

En el presente estudio, y a la vista de los resultados obtenidos, se abordan tres líneas de discusión fundamentales. Estas líneas de discusión permiten profundizar en la comprensión de los desafíos y oportunidades en contextos educativos bilingües: se analiza la formación lingüística del profesorado, se examina la formación metodológica en AICLE y, finalmente, se considera la clasificación de los estudiantes en perfiles de aprendizaje, lo cual permite adaptar la práctica docente a las necesidades específicas del alumnado y fomentar procesos de enseñanza-aprendizaje más inclusivos y eficaces.

Los resultados obtenidos en esta investigación se alinean de forma clara con las principales aportaciones recogidas en la literatura especializada. En primer lugar, el perfil lingüístico del alumnado, caracterizado por una percepción de competencia moderada, especialmente más débil en las destrezas productivas, confirma lo señalado por Alvira y González (2018) y Santana et al. (2021) sobre las carencias existentes en la formación inicial del profesorado para afrontar con solvencia los retos de la enseñanza bi-

lingüe. Esta percepción de insuficiencia formativa, a pesar de una exposición prolongada al idioma, refleja una desconexión entre el tiempo de estudio del inglés y su certificación o aplicación funcional, algo que estos autores identifican como una debilidad estructural en los Grados en Educación.

Del mismo modo, la actitud positiva del alumnado hacia el aprendizaje de lenguas, acompañada de una demanda explícita de mayor formación, refuerza la tesis de Coral y Lleixá (2013) sobre la creciente importancia del dominio funcional del inglés como factor determinante en la inserción laboral docente, especialmente en programas bilingües. Esta preocupación es compartida por el alumnado, que reconoce la relevancia del inglés, pero no encuentra en el actual plan de estudios las herramientas necesarias para convertir esa actitud en competencia profesional tangible.

En cuanto a la formación metodológica para la enseñanza en contextos bilingües, los datos del bloque 4 revelan una comprensión parcial de enfoques como AICLE, lo que resulta coherente con las aportaciones de Carrasco Flores y Torres Zúñiga (2020), Custodio-Espinar (2019) y Estrada (2021), quienes insisten en la necesidad de consolidar tanto el conocimiento conceptual como las habilidades prácticas necesarias para una implementación efectiva. El alumnado no solo demanda formación lingüística, sino también una preparación metodológica situada y crítica, en consonancia con lo que proponen Cortina-Pérez y Pino Rodríguez (2021) y Pavón y Ellison (2013): formación que permita al futuro docente planificar, adaptar materiales y evaluar con criterios adecuados en un contexto AICLE real.

Asimismo, la clasificación del alumnado en perfiles de aprendizaje confirma la fragmentación del nivel competencial, con una mayoría situada en un perfil de limitación múltiple. Este hallazgo reafirma lo planteado por Delicado y Pavón (2015), quienes abogan por una revisión profunda del diseño curricular de los grados, integrando formación específica en enseñanza bilingüe. La ausencia del perfil ideal (Perfil 2), competente tanto lingüística como metodológicamente, pone de manifiesto una brecha formativa estructural que obstaculiza la consolidación de una educación bilingüe de calidad, especialmente en especialidades como la Educación Física, tal como ya apuntaron Chiva et al. (2016) y Hernando et al. (2017a).

Finalmente, los resultados de esta investigación refuerzan la necesidad de reconsiderar los planes de estudio desde una perspectiva coherente con los marcos europeos y con la LOMLOE, incorporando módulos interdisciplinarios y específicos que preparen al futuro profesorado para los desafíos que supone una escuela inclusiva, plurilingüe y multicultural. La formación del profesorado no puede centrarse únicamente en la lengua, sino en su aplicación pedagógica crítica y contextualizada. En este sentido, cabe preguntarse si los actuales planes de estudio en las universidades madrileñas están consiguiendo integrar de forma efectiva, tanto la dimensión lingüística como la pedagógica. La ausencia de asignaturas específicas de AICLE aplicadas a la Educación Física podría estar provocando esa percepción de carencia, incluso entre los estudiantes con mayor competencia idiomática.

Conclusiones

El presente estudio ha logrado evidenciar que, pese a una actitud globalmente positiva hacia el aprendizaje de la lengua inglesa y la valoración formativa de las asignaturas dedicadas a su didáctica, los futuros docentes consideran tener una competencia lingüística moderada y una formación metodológica insuficiente para afrontar los retos de la enseñanza bilingüe. Los datos reflejados, en especial la escasa certificación formal y la baja familiaridad con enfoques como AICLE, han confirmado el desajuste entre la oferta curricular actual y las exigencias derivadas de un contexto educativo cada vez más bilingüe.

Cumpliendo con los objetivos planteados: evaluar la formación lingüística recibida en el Grado de Educación Primaria y analizar la percepción de los futuros docentes respecto a su formación metodológica AICLE en el ámbito de la Educación Física, este trabajo contribuye al avance en el campo de la formación docente, subrayando la necesidad de revisar y enriquecer los planes de estudio de los Grados en Educación Primaria. La integración de módulos específicos o la incorporación de asignaturas AICLE dentro de los planes de estudio del Grado en Educación Primaria se presentan como posibles vías para dotar al futuro profesorado de las competencias necesarias que les permitan ejercer con confianza y eficacia en entornos bilingües.

Este estudio presenta tres limitaciones principales. En primer lugar, la muestra se limita a una única universidad, lo que restringe la generalización de los resultados a otros contextos con características

institucionales o curriculares distintas. En segundo lugar, la investigación se centra exclusivamente en la especialidad de Educación Física, sin establecer comparaciones con otras menciones del Grado en Educación Primaria. Esto impide determinar si las carencias detectadas son específicas de esta disciplina o reflejan un problema más amplio en la formación docente. Por último, el análisis del contexto institucional y político es limitado, ya que no se profundiza en el impacto de las políticas educativas locales o universitarias sobre la estructura y contenido del plan de estudios, lo cual podría influir significativamente en las oportunidades formativas del alumnado

Finalmente, los hallazgos ofrecen un marco de referencia para futuras investigaciones y acciones formativas. Teniendo en cuenta que en la mayoría de las universidades del ámbito nacional se incluyen asignaturas análogas, este tipo de investigación podría implementarse en otras instituciones de Educación Superior, lo que permite la replicabilidad del estudio en contextos similares. Se sugiere, por lo tanto, ampliar el estudio a otras universidades, profundizando en el diseño de itinerarios formativos adaptados, que respondan a las necesidades específicas identificadas. En segundo lugar, se propone ampliar el análisis a otras menciones del Grado en Educación Primaria, como STEM o Música, con el objetivo de determinar si las dificultades formativas detectadas en Educación Física se reproducen en otras especialidades. Asimismo, se plantea como línea futura explorar estrategias de formación continua que permitan cerrar la brecha entre el conocimiento teórico y práctico en la enseñanza bilingüe, promoviendo un perfil docente integral y competitivo frente a los desafíos de la educación actual.

Referencias

- Aiken, L. R. (2003). *Tests psicológicos y evaluación*. Pearson Educación.
- 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. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.34898>
- Alvira, R., & González, Y.L. (2018). Content and Language-Integrated Learning-Based Strategies for the Professional Development of Early Childhood Education PreService Teachers. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(1), 45-64. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n01a05>
- Barrios, M., y Cosculluela, A. (2013). Fiabilidad. En J. Meneses (coord.), *Psicometría* (pp. 75-140). UOC.
- Bertaux, P., Coonan, C. M., Frigols, M. J., & Mehisto, P. (2010). *The CLIL Teacher's Competence Grid*. <http://lendrento.eu/convegno/files/mehisto.pdf>
- Brown, T. A. (2009). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. The Guilford Press.
- 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. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.34812>
- Chiva, O., & Salvador, C. (2016). *Aprendizaje integrado de Educación Física y Lengua Inglesa*. Barcelona: Inde.
- Comisión Europea (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comunidad de Madrid (2024). *Madrid, Comunidad Bilingüe 2023-2024*. Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza. Consejería de Educación, Ciencia y Universidades de la Comunidad de Madrid. <https://www.comunidad.madrid/transparencia/sites/default/files/plan/document/bvcm050930.pdf>
- Comunidad de Madrid. (s.f.). *Portal de Transparencia*. Comunidad de Madrid. <https://www.comunidad.madrid/transparencia>
- Coral, J. (2012). *Aprenentatge integrat de continguts d'educació física i llengua anglesa: educació física en AICLE al cicle superior de primaria*. 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. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i24.34532>
- Coral, J. & Lleixà, T. (2014). 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>
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- Cortina-Pérez, B., & Pino Rodríguez, A. M. (2021). Analysing CLIL teacher competences in pre-service preschool education. A case study at the University of Granada. *European Journal of Teacher Education*, 45(5), 670-688. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1890021>
- Council of Europe (2015a). *Language teaching and learning in multilingual classrooms*. European Commission.
- Council of Europe (2015b). *The language dimension in all subjects*. European Commission.
- Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission's language learning objectives. In D. Marsh (ed.), *CLIL/EMILE. The European Dimension. Actions, Trends, and Foresight Potential* (pp. 27-28). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Cruz, M. (2021). CLIL Approach and the Fostering of "Creactical Skills" towards a Global Sustainable Awareness. *Mextesol Journal*, 45(2). <https://doi.org/10.61871/mj.v45n2-7>
- Custodio Espinar, M. (2019). CLIL teacher education in Spain. *Content and language integrated learning in Spanish and Japanese contexts: Policy, practice and pedagogy*. (pp. 313-337). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-27443-6_13
- Custodio-Espinar, M., & García Ramos, J. M. (2023). La programación de lecciones AICLE en estudiantes de grado de Educación: un estudio de caso. *Revista De Educación*, 399, 39-77. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-561>
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning. From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*. 31,182-204. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000092>
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T. & Smit, U. (Eds.) (2010). *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Delicado Puerto, G. & Pavón Vázquez, V. (2015). Training primary student teachers for CLIL: innovation through collaboration. *Pulso*, 39, 35-57. <https://doi.org/10.58265/pulso.5074>
- Estrada, J. L. (2021). Diagnóstico de necesidades formativas entre maestros AICLE en formación inicial. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 9(1), 1-16. <https://doi.org/10.32457/ejpad.v9i1.1402>.
- Eurydice. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Retrieved from: <http://goo.gl/SfnsMK>.
- Eurydice/Eurostat (2012). *Key data on teaching languages at school in Europe*. European Commission.
- 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. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i22.34589>
- García-Núñez, M. N., Bobadilla-Pérez, M. & Fraguera-Vale, R. (2024). The Bilingual Education Cycle: From learning to teaching Physical Education in a Foreign Language. *International Journal of Instruction*, 17(3), 679-694. Retrieved from <https://e-iji.net/ats/index.php/pub/article/view/635>
- García-Núñez, M. N., Fraguera-Vale, R. & Bobadilla-Pérez, M. (2023). Preservice Physical Education teachers' attitudes towards teaching in Foreign Languages. Expectations and training needs. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (VII), 25-44. <https://doi.org/10.30827/portalin.viVII.29160>
- Gil-López, V., González-Villora, S. & Hortigüela-Alcalá, D. (2021). Learning foreign languages through content and language integrated learning in physical education: A systematic review. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, (35), 165-182. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi35.15785>
- 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>

- Hernando-Garijo, A. (2016). Caracterización de los aspectos metodológicos empleados en la materia de EF en centros públicos de secundaria con sección bilingüe en inglés de Castilla y León. [Tesis doctoral]. Repositorio institucional de la Universidad de Burgos. <http://hdl.handle.net/10259/3980>
- Jover, G., Fleta, T. & González, R. (2016). La formación inicial de los maestros de educación primaria en el contexto de la enseñanza bilingüe en lengua extranjera. *Bordón: Revista de pedagogía*, 68(2), 121-135. Madrid Comunidad Bilingüe. <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/madrid-comunidad-bilingue>
- Madrid Manrique, M. & Madrid Fernández, D. (2014). *La formación inicial del profesorado para la educación bilingüe*. Universidad de Granada.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE. The European dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. University of Jyväskylä, Finland.
- Marsh, D. (2012). *Content and language integrated learning (CLIL). A Development Trajectory*. University of Córdoba.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D. & Frigols Martin, M. J. (2010). *European Framework for CLIL Teacher Education: A framework for the professional development of CLIL teachers*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Martínez-Hita, F.J., García-Cantó, E., Gómez-López, M. & Granero-Gallegos, A. (2023). Influencia de una Educación Física Bilingüe AICLE en el tiempo de compromiso motor. *E-balonmano Com*, 19(1), 55-66. <https://doi.org/10.17398/18857019.19.55>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- Orden 1012/2015, de 14 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se modifica la Orden 1275/2014, de 11 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula el procedimiento de obtención de la habilitación lingüística en lengua extranjera para el desempeño de puestos bilingües en centros docentes públicos y en centros privados sostenidos con fondos públicos, de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, de la Comunidad de Madrid.
- Orden 796/2004, de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, para la selección de colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés.
- Ordóñez-Dios, A. F., Bores-García, D., & Polo-Recuero, B. (2024). Adaptaciones metodológicas y necesidades formativas del profesorado de Educación Física bilingüe. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (61), 267-276. <https://doi.org/10.47197/retos.v61.107196>
- Palacios, F. J., Gómez, M. E. & Huertas, C. A. (2018). Formación inicial del docente AICLE en España: Retos y claves. *Estudios Francoalemanes*, 10, 141-161 <https://doi.org/10.21071/estfa.v10i.15860>
- Pavón Vázquez, V. & Ellison, M. (2013). Examining teacher roles and competences in content and language integrated learning (CLIL). *Linguarum Arena*, 4, 65-78.
- Ramos, F. & Ruiz, J.V. (2011). La Educación Física en centros bilingües de primaria inglés-español. *RESLA*, 24, 153-170.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- 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. <http://hdl.handle.net/10045/45203>
- 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-García, C., Chiva-Bartoll, O., & Vergaz Gallego, J. J. (2018). Percepción del alumnado sobre el uso del método AICLE en Educación Física: estudio de caso (Students' perception of the use of CLIL method in Physical Education: A Case Study). *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 33, 138-142. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.53665>
- Santana, C., Becerra, M.T. & Sánchez, S. (2021). Percepción del alumnado del grado de maestro en Educación Infantil y Primaria sobre las competencias transversales adquiridas durante su formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 25 (3), 219-238. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.8220>

Torres Zúñiga, L., & Carrasco Flores, J. A. (2020). La enseñanza del inglés en educación infantil en España: Implicaciones para la formación del profesorado. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 45(31), 5-23.

Datos de las autoras

Nuria García Manzanares
M^a José Luelmo del Castillo
Virginia Vinuesa Benítez
Elvira Izquierdo Sánchez-Migallón

nuria.garcia@urjc.es
mariajose.luelmo@urjc.es
virginia.vinuesa@urjc.es
elvira.izquierdo@urjc.es

Autora
Autora
Autora
Autora