



**Facultad de Educación**  
Universidad de La Laguna

**LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN  
FÍSICA EN LOS PROGRAMAS DE  
APRENDIZAJE INTEGRADO DE  
CONTENIDOS Y LENGUA EXTRANJERA  
(AICLE) EN CANARIAS**

**Trabajo de Fin de Máster**

Máster en Formación del Profesorado de Educación

Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación

Profesional y Enseñanza de Idiomas

Tutora: Patricia Pintor Díaz

Alumno: Jorge Luis Pacheco Gutiérrez

Curso: 2019-2020

Facultad de Educación | Universidad de La Laguna



## ÍNDICE

2.- BILINGÜISMO.....	8
2.1.- TIPOS DE BILINGÜISMO.....	9
3.- APRENDIZAJE INTEGRADO EN CONTENIDOS Y LENGUA EXTRANJERA .....	13
4.- APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUA EXTRANJERA EN CANARIAS.....	16
5.- AICLE Y EDUCACIÓN FÍSICA.....	20
5.1 CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS Y ESTRATÉGICAS QUE RELACIONAN AICLE CON LA EDUCACIÓN FÍSICA .....	25
6.- PROCESO DE EVALUACIÓN .....	32
6.1.- APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE EVALUACIÓN Y SIMILITUD CON OTROS TÉRMINOS ....	32
6.2.- EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE.....	35
6.3.- MECANISMOS E INSTRUMENTOS.....	37
6.3.1.- MECANISMOS.....	37
6.3.2.- INSTRUMENTOS.....	38
6.4.- CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE.....	40
7.- EVALUACIÓN EN E.F.....	40
7.1.- PROCESO DE EVALUACIÓN EN E.F.....	40
7.1.1.- FINALIDADES Y TIPOS DE EVALUACIÓN.....	41
7.2.- CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.....	44
8.- PROCESO DE EVALUACIÓN EN AICLE, ANÁLISIS DE LA NORMATIVA .....	45
9.- LA EVALUACIÓN DE LA E.F. INTEGRADA EN PROGRAMAS AICLE.....	49
9.1.- METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA AICLE .....	54
10.- CONCLUSIONES.....	59
11.- PROSPECTIVA Y LIMITACIONES.....	61
12.- BIBLIOGRAFÍA .....	63



Debido al elevado número de acrónimos utilizados dentro del ámbito de la educación, y más concretamente dentro del ámbito de la enseñanza de idiomas, nos vemos en la necesidad de incluir la siguiente tabla orientativa en los que se aporta el acrónimo que aparecerá en el trabajo, el significado literal en la lengua original y finalmente la traducción al español de su significado.

*Tabla 1. Acrónimos utilizados en el desarrollo de este Trabajo de Fin de Máster.*

ACRÓNIMO	SIGNIFICADO	TRADUCCIÓN
4 C's	<i>Content, Communication, Cognition y Culture Citizenship</i>	Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura Ciudadana
ABP	Aprendizaje Basado en Proyectos	
AC	Aprendizaje Cooperativo	
AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras	Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras
ANL	Áreas no lingüísticas	
BOC	Boletín Oficial de Canarias	
BOE	Boletín Oficial del Estado	
CL	Competencia Lingüística	
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>	Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras
CLT	<i>Communicative Language Teaching</i>	Lenguaje en el que se comunica la enseñanza



CEUCD	Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deporte	
EF	Educación Física	
KPSI	<i>Knowledge and Prior Study Inventory</i>	Inventario de conocimientos previos a la formación
L1	Primera lengua	
L2	Lengua secundaria	
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	
PBL	<i>Project Based Learning</i>	Aprendizaje basado en proyectos
STT	<i>Student Talking Time</i>	Tiempo de habla del estudiante
TBL	<i>Thinking Based Learning</i>	Aprendizaje basado en el pensamiento.
TIC	Tecnologías de la Información y Comunicación	
TTT	<i>Teacher Talking Time</i>	Tiempo de habla del profesor
UD	Unidad Didáctica	
UE	Unión Europea	



## RESUMEN / ABSTRACT

### RESUMEN

Si bien encontramos en la evaluación un proceso por el cual todo el profesorado ha de pasar para culminar el proceso de enseñanza – aprendizaje. Es sorprendente que la evaluación dentro del programa AICLE no haya recibido la atención que consideramos oportuna. Mediante el siguiente estudio pretendemos descubrir los obstáculos y encontrar las soluciones oportunas para aclarar el proceso de evaluación de la Educación Física en el Programas AICLE. El estudio se realizó mediante una revisión bibliográfica de artículos académicos y documentos de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deporte. Los resultados muestran que existe un hándicap al que se enfrenta el profesorado a la hora de evaluar, el cual está principalmente relacionado con la forma de evaluación y qué evaluar dentro del Programa AICLE.

**Palabras clave:** *AICLE, Educación Bilingüe, Educación Física, Evaluación, Metodología.*

### ABSTRACT

As we can find in the evaluation a process where every teacher should cross in order to finally reach the learning – teaching process. It's really surprising the fact that there's not much literature that takes the assessment in Content and Language Integrated Learning (CLIL) into study. Through the following revision we aim to discover the most common obstacles and reach the appropriate solutions to finally clarify the evaluation / assessment process of Physical Education in CLIL. The analysis is based from reviewing bibliography as academic articles and official documents from the Canary Islands Government. The results show that there's a lack of information that leads to a handicap that teachers face when evaluating, which is mainly related with the kind of assessment selected and the doubts about what to evaluate within the CLIL Program.

**Key words:** *Assessment, Bilingual Education, CLIL, Evaluation, Methodology, Physical Education.*



## 1.- INTRODUCCIÓN

En el tiempo en el que vivimos, con una sociedad tan globalizada, el dominio de lenguas extranjeras se ha convertido cada vez más en requisito fundamental tanto a nivel personal, como profesional. De ahí nace la necesidad de adquirir uno o varios idiomas, a parte de nuestra lengua materna, para poder salir beneficiados de todas las oportunidades que nos brinda la situación actual, desde entrelazar lazos de amistad con personas de otras culturas y países, o disponer y recabar mayor bibliografía para el desarrollo de un estudio, hasta para conseguir un trabajo.

Es por ello que vemos como prioridad el fomento y desarrollo de programas que promuevan el aprendizaje de lenguas extranjeras, el cual ha tomado un papel central en las últimas décadas en la Política Central Europea. Prueba de esto es el Programa de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE).

Desde nuestra perspectiva como docentes de Educación Física (E.F.), vemos una oportunidad inigualable en el uso de nuestra materia para alcanzar un objetivo tanto social como personal de tal necesidad. Estamos convencidos de que la E.F. tiene la capacidad de adaptarse tanto al alumnado como al fomento de lenguas extranjeras. Pero sabemos que todo proyecto o programa requiere de ciertos cambios, algunos más fáciles y otros que presentan mayores dificultades, y para el desarrollo de este trabajo nos hemos centrado en una dificultad que se encuentra presente en uno de los procesos más importantes a los que se enfrenta el profesorado: la evaluación de la Educación Física en AICLE.

El trabajo comienza en el capítulo 2, con una aproximación conceptual a los términos relacionados con el Programa AICLE, realizando un análisis del bilingüismo. Haciendo hincapié en las destrezas otorgadas al término tratado y cómo son vistas desde el Marco Común Europeo de Referencia. A posteriori se presentarán los distintos tipos de bilingüismo.

Seguidamente, en el capítulo 3, se expondrá uno de los temas centrales del trabajo: el AICLE, desglosando las distintas partes del proyecto y manifestando las características



principales que lo hacen el programa de referencia en el ámbito de la comunicación lingüística. Posteriormente se destacarán las características que lo definen, los objetivos que pretende alcanzar y los beneficios que puede aportar.

El siguiente apartado, capítulo 4, estará dedicado a las recomendaciones y a la normativa aportada por el Gobierno de Canarias para la implementación del Programa AICLE en los centros del archipiélago. También se finalizará el apartado con una reflexión acerca de la importancia del método y de la evaluación.

Posteriormente realizamos un análisis exhaustivo en el capítulo 5 de la relación del Programa AICLE con la E.F., nos centramos en las semejanzas entre ambos y presentamos el por qué creemos que se trata de una relación simbiótica basada principalmente en la metodología.

Los siguientes apartados, desde el capítulo 6 hasta el capítulo 8 incluido, hacen referencia a la evaluación, realizando primeramente una aproximación a los conceptos relacionados, y presentando sistemas de evaluación que guardan especial congruencia con AICLE y las metodologías emergentes que pueden perfectamente desarrollarse en la E.F. Seguidamente nos centramos en la definición y presentación de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. A posteriori, desarrollamos el proceso de evaluación propio de la E.F. con todas sus características. Finalmente terminaremos con un análisis de la normativa referente a la evaluación en AICLE.

Por último, desarrollamos el capítulo 9 que lleva como enunciado el propio título del trabajo, donde se expondrán todas las variantes deducidas a lo largo del estudio. Se relacionará la normativa sobre AICLE, las propuestas de metodología y evaluación en Educación Física y se procurará resolver esa duda o dificultad principal a la que se enfrenta el profesorado.

Tras este apartado, encontraremos en el capítulo 10 las conclusiones deducidas tras la investigación del trabajo. Posteriormente, en el capítulo 11 haremos una prospectiva de posibles investigaciones futuras y como se podría complementar ésta que hemos llevado a cabo. También añadimos un sub-apartado dedicado a las limitaciones a las que se ha enfrentado el estudio.



Para terminar, dedicamos un capítulo 12 a referenciar la bibliografía citada y consultada a lo largo del documento.

## 2.- BILINGÜISMO

El bilingüismo es un vocablo que posee matices en su significado y del que no existe un estándar común del concepto aceptado. Aun así, las definiciones proporcionadas por la mayoría de los expertos convergen en que es la capacidad de una persona para utilizar dos lenguas de manera indistinta y que puede ser nativo o adquirido (Pérez Porto y Merino, 2014).

De acuerdo con la definición de la Real Academia Española en el *Diccionario de la lengua española*, el bilingüismo se entiende como el “uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona” (la 23.<sup>a</sup> edición, 2014). Basándonos en ella, el uso al menos, de dos lenguas ya reproduce una situación de bilingüismo.

La ambigüedad del término se encuentra en los criterios que ayuden a definir el uso o el dominio de una lengua. Cuando nos referimos al dominio de una lengua aparece una controversia. Ningún sujeto domina o es competente en todas las áreas o destrezas de su lengua materna. Es posible tener un conocimiento avanzado del idioma, pero es claramente una aproximación relativa y no una aserción categórica que un individuo domine una lengua, lo que significa tener una muy alta competencia en las cuatro destrezas. Además, podríamos plantear las diversas variedades de las lenguas: no es lo mismo expresarse en español latinoamericano que en andaluz o canario. Hay matices, giros, expresiones, significados contradictorios, etc. (Wagner, 2016).

Podemos suponer que el hablante de las lenguas en cuestión tenga un dominio total o avanzado de las lenguas, o podemos entender que hablar dos lenguas se produce en una situación en la que el hablante posee competencias lingüísticas avanzadas en algunas de las cuatro destrezas principales de un idioma, y en las situaciones de esta índole aludimos a la interacción oral.





Estas destrezas a las que hacemos referencia son propuestas en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER en adelante) en 2001, el documento más relevante del sector académico de la enseñanza de idiomas en el ámbito europeo. El marco se aleja del enfoque tradicional propuesto por Lado de 1961. Es decir, sustituye las destrezas escucha, habla, lectura y escritura de una lengua y sus elementos básicos (gramática, vocabulario, pronunciación), que se basan en tareas eminentemente productivas y receptivas, por las dimensiones recepción, interacción, producción y mediación. Este modelo incorpora factores de sociabilidad y colaboración en el aprendizaje de la lengua en diferentes contextos, adoptando en el proceso de enseñanza y aprendizaje un modelo de construcción compartida de significados (Core, 2017).

La publicación del MCER sirvió para referenciar todos los proyectos curriculares y unificar criterios de enseñanza y aprendizaje a través de parámetros de evaluación.

Desde la Unión Europea (UE) se promueve el plurilingüismo, entendido como la capacidad de las personas para expresarse, al menos, en dos lenguas extranjeras, presentándolo como una necesidad indiscutible en una sociedad cada vez más intercomunicada y globalizada, como defiende de Deus (2008, pg. 51) este dominio de lenguas añadidas a la propia otorga una especie de “poder simbólico” que posibilita a la persona acceder a mejores perspectivas de futuro. Por lo que la UE propugna el derecho del alumnado a tener acceso a una formación lingüística adecuada y a la posibilidad de continuar formándose a lo largo de la vida (Unión Europea, 2020).

En este marco de acción, se comenzó a investigar profundamente la enseñanza del aprendizaje de las lenguas, desarrollándose numerosos proyectos y programas que incentivaran dichos procesos. Una de las experiencias educativas es el Programa de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), conocido por sus siglas en inglés como CLIL (*Content and Language Integrated Learning*).

## 2.1.- TIPOS DE BILINGÜISMO



Del mismo modo que no hay consenso sobre la definición de “bilingüismo”, tampoco encontramos que los tipos de bilingüismo descritos en las fuentes consultadas sean homogéneos. Sí es cierto que, aunque la nomenclatura para referirse a los distintos tipos cambie, existe una concordancia general con las diferentes situaciones de bilingüismo que se identifican hoy en día.

Martínez (2006) distingue tres perspectivas en referencia al estudio del bilingüismo, la psicolingüística, la sociolingüística y la lingüística crítica. Presentamos cada una y explicaremos a qué hace referencia en la siguiente tabla.

*Tabla 2: Perspectivas en el estudio del bilingüismo.*

<b>PERSPECTIVAS EN EL ESTUDIO DEL BILINGÜISMO</b>	
Psicolingüística	Adopta el sistema de la lengua como objeto de estudio y no se ocupa con los problemas del individuo en relación al bilingüismo.
Sociolingüística	Enfoca cómo el sistema de la lengua es utilizado en diferentes ámbitos sociales según circunstancias y propósitos comunicativos.
Crítica	No entiende el bilingüismo como la habilidad para hablar dos idiomas sino para ser consciente de los contextos socioculturales, políticos e ideológicos en los que el lenguaje y los hablantes están posicionados y de los múltiples significados que emergen de dichos contextos.

Por ello, al hablar del bilingüismo, podemos referirnos a dos significados diferentes que definen dos aspectos del mismo fenómeno. Por un lado, existe el bilingüismo social, que alude al fenómeno que ocurre en un territorio en el que coexistan dos lenguas y, por otro, “el bilingüismo individual, que se refiere a la capacidad de un sujeto para comunicarse de forma independiente y alterna en dos lenguas” (Centro Virtual Cervantes, s.f.). Ello coincide con la definición aportada por la Real Academia Española.

A colación con el apartado anterior, vemos que las concepciones del término describen el bilingüismo individual con un dominio a nivel de primera lengua de dos lenguas distintas, sin embargo, las concepciones más permisivas incluyen en esta



clasificación a todo sujeto con conocimientos básicos sobre una segunda lengua. Hay lingüistas académicos, como Siguán y Mackey (1986) que se posicionaban más afines con el primer concepto, para quienes es bilingüe la persona que, además de la competencia que posee en su primera lengua, presenta una competencia similar en otra, que puede utilizar de forma eficaz. Otros se acercan más a la segunda noción, la más abierta de lo que es el bilingüismo, como Weinrich (1952), quien afirma que este fenómeno era la “práctica de dos lenguas usadas alternativamente”.

En el Centro Virtual Cervantes, sección del Instituto Cervantes aparece una síntesis que clasifica y explica detalladamente los tipos convencionalmente aceptados de bilingüismo individual (Centro Virtual Cervantes, s.f.). La siguiente tabla refleja cuáles son las clasificaciones que dividen los tipos de bilingüismo y cuál es su requerimiento para ser denominado como tal.

*Tabla 3: Tipos de bilingüismo según el Centro Virtual Cervantes.*

<b>TIPOS DE BILINGÜISMO</b>	
<i>Equilibrado</i>	El sujeto tiene una competencia avanzada y similar en los dos idiomas, así como la capacidad para darles un uso eficaz en circunstancias de todo tipo.
<i>Fluido</i>	Poco fluido e incipiente: Supone que los hablantes mantienen cierta dependencia de su lengua dominante para emplear la segunda lengua.
<i>Productivo</i>	Hace referencia habilidad de un sujeto para hablar, escuchar, leer y escribir en dos idiomas diferentes.
<i>Receptivo</i>	Supone que un individuo competente en su primera lengua; muestra la aptitud necesaria para escuchar y leer en la segunda lengua, pero por contrario no manifiesta un manejo substancial para hablarla o escribirla de manera correcta.
<i>Funcional</i>	Los tipos anteriores aluden a las capacidades de un sujeto para comunicarse en dos idiomas, pero el bilingüismo funcional consiste



en cómo emplea dichas capacidades al participar en los diferentes contextos comunicativos.

Además de las categorías mencionadas, existen otros tipos que aluden al dominio idéntico a nivel de primera lengua o lengua materna y otra. Este fenómeno, menos común, se denomina equilingüismo o ambilingüismo y no es habitual entre los sujetos bilingües, dado que, estos individuos, en su mayoría, utilizan los dos idiomas en situaciones, contextos e intenciones diferentes, lo que produce que desarrollen destrezas lingüísticas dispares y su comunicación en un idioma sea notablemente distinta al usar cada lengua.

En todo caso, la competencia bilingüe no es estática y permanente, siendo variable a lo largo de la vida de cada individuo (Centro Virtual Cervantes, s.f.).

El bilingüismo individual puede surgir en dos tipos de situaciones:

- Por un lado, tenemos el bilingüismo infantil conjunto, que alude a los sujetos que están expuestos de manera más o menos equilibrada a dos lenguas diferentes antes de la edad de tres años, y de ahí su nombre.
- Luego encontramos el bilingüismo secuencial, que hace referencia a la adquisición sucesiva de dos idiomas, una como lengua materna, y la otra adoptada y aprendida tras los tres años como segunda lengua. Esta segunda lengua puede evolucionar de manera formal en contextos académicos, o de manera más informal y cotidiana.

Obviamente, en este trabajo nos vamos a centrar en el aprendizaje de la segunda lengua en el contexto escolar, donde la competencia lingüística de orden académico ha descansado en planteamientos de adquisición de habilidades lingüísticas que no dependen del contexto y se emplean en contextos académicos rigurosos. Frente a esta concepción surge un modelo de enseñanza que refiere al uso de la lengua como medio de enseñanza. Es decir, emplea las habilidades lingüísticas como procedimiento altamente contextualizado para la comunicación interpersonal mientras se aprenden contenidos y competencias de una asignatura. Con ello se trata de incidir en el incremento de



intercambios comunicativos entre el alumnado y docente que entiende el lenguaje como una actividad colaborativa. En concreto, el programa Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras (AICLE, en adelante).

AICLE es un modelo educativo que tiene en cuenta el concepto de competencias comunicativas disociadas, es decir, que el objetivo de la enseñanza no es que los alumnos y las alumnas alcancen un mismo grado de competencia comunicativa en las distintas lenguas, sino que entiende el desequilibrio y variabilidad de las competencias en los distintos contextos en los que se utiliza la lengua (MCERL, 2005).

### 3.- APRENDIZAJE INTEGRADO EN CONTENIDOS Y LENGUA EXTRANJERA

Uno de los avances en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas de los últimos años se debe al aumento significativo y la amplia adopción del modelo metodológico educativo denominado AICLE. Aunque esta modalidad existía desde 1995, en la última década ha generado un creciente interés por parte de la comunidad educativa y se ha extendido rápidamente en Europa y otras regiones del planeta. Este modelo, que se viene desarrollando desde el año 2004 en nuestra Comunidad Autónoma, ha supuesto un giro positivo en la adquisición de las lenguas extranjeras por parte del alumnado que se ha beneficiado del Programa Educativo de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes.

AICLE es un modelo que se refiere a un enfoque de enseñanza y aprendizaje en el que una materia no relacionada a idiomas se imparte en una lengua extranjera. Aporta un doble enfoque, por un lado, en la adquisición de conocimientos y competencias de la materia, y por otro, las habilidades y competencias en la lengua extranjera en la que se imparte la asignatura.

Este enfoque dual que distingue principalmente a AICLE de otros métodos pedagógicos, se basa en un marco teórico sólido que lo valida como un enfoque de aprendizaje potencialmente efectivo. Se puede decir que es la etapa de desarrollo más



reciente del enfoque de la enseñanza del lenguaje comunicativo (*Communicative Language Teaching*, en adelante CLT), descrito como la "metodología comunicativa definitiva" (Coyle, Hood y Marsh, 2010) y pretende implementar las características básicas de CLT al proporcionar un contexto para una comunicación auténtica y significativa, así como ofrecer oportunidades para el alumnado de tener una mayor exposición a la lengua extranjera en cuestión y así participar en un aprendizaje proactivo.

AICLE también incorpora características del aprendizaje basado en tareas, ya que los estudiantes se centran en tareas reales de aprendizaje de contenido y usar el lenguaje como herramienta para llevar a cabo la tarea, en lugar de aprender la lengua sin necesidad de aplicarla de un modo constructivo para producir un resultado. Así reúne en un entorno auténtico de aprendizaje significativo en el que los estudiantes pueden explorar y descubrir una asignatura mientras emplean una lengua extranjera: crea un contexto en el que se aplica el idioma a medida que se aprende, en lugar de pasar años en una 'dinámica repetitiva' de práctica de la lengua extranjera en una clase de idiomas para tener la oportunidad de usarla en el futuro.

También trasciende el aislamiento que a veces caracteriza el campo del aprendizaje de idiomas al fortalecer su conexión con las teorías de educación general, como las teorías del aprendizaje sociocultural y constructivista, a través del enfoque en el desarrollo de los estudiantes y la construcción del conocimiento mediante una relación dialógica con sus compañeros, su profesor, y los materiales.

El enfoque educativo de AICLE vincula el contenido de una materia con el idioma, sin focalizarse en uno ni en otro. Según Marsh (2000), permite un acceso más global al aprendizaje del nuevo idioma, ofreciendo la posibilidad de adquirirlo en un entorno más real y produciendo un aprendizaje más significativo. Bentley (2010) afirma que las experiencias de aprendizaje en un aula AICLE son diferentes, porque, en nuestro caso, la Educación Física y el nuevo idioma se enseñan de la mano, integrando habilidades cognitivas y evolucionando en su practicidad. Por ello, siguiendo a Navés y Muñoz (2000) es necesario adecuar los entornos para propiciar un proceso de enseñanza y aprendizaje idóneo en el modelo AICLE.



El enfoque del Programa AICLE está basado en dos ideas fundamentales: que la motivación es intrínseca, ya que el alumnado encuentra rápidamente una utilidad a aquello que aprende, y que la lengua ha de aprenderse para ser usada. Así pues, el Programa AICLE se fundamenta en la idea de que existe un mayor éxito en el aprendizaje de lenguas extranjeras si estas son adquiridas al integrarse con otros aprendizajes reales y no en contextos ficticios o situaciones forzadas. Por lo tanto, se fundamenta en el beneficio que reporta currículo integrado de las lenguas y las áreas o materias no lingüísticas y además de aportar coherencia metodológica a la enseñanza y al aprendizaje, permiten el refuerzo entre ellas. El currículo integrado debe velar por métodos y agrupamientos coherentes entre distintas materias. Este modo de abordar el currículo incorpora en diferentes tareas a varias materias, por lo que el componente lingüístico puede ser evaluado por otras materias. El desarrollo de esta modalidad de aprendizaje requiere la reflexión sobre los planteamientos metodológicos y organizativos de cada centro, con el fin de que se dinamice la práctica educativa del mismo, y se cree y se desarrolle una cultura pluridisciplinar de centro, en la que todo el profesorado se sienta participe.

AICLE puede usar varias metodologías de enseñanza-aprendizaje, permitiendo la individualización teniendo en cuenta al sujeto y al lenguaje, convirtiéndose en nuevos retos para profesorado y alumnado. Pero sin perder de vista que el objetivo final es aprender el contenido de una materia curricular usando un lenguaje secundario, aportando un significado añadido al aprendizaje, haciendo uso de todas las habilidades cognitivas y utilizando el andamiaje lingüístico necesario (Walki, 2006).

Asimismo, se logra formar a personas capaces de entender, hablar, leer y escribir, con distintos niveles competenciales, y que pueden enriquecer su desigual repertorio lingüístico a lo largo de toda la vida.

Siguiendo esta línea, podemos afirmar que el plurilingüismo se ha constituido en una condición casi indispensable en la sociedad actual. El auge que han tomado en estos últimos años las lenguas extranjeras ha ocasionado que la comunidad educativa se concencie de la importancia que su enseñanza tiene en la formación de los alumnos/as.



Un paso más en este proceso educativo ha sido el impartir áreas no lingüísticas (ANL) en lengua extranjera o L2. Y toda innovación trae de la mano una nueva metodología. AICLE surge avalado por autores de importancia y es objeto de estudio y de puesta en práctica. Son muchos los principios en los que se basa, las peculiaridades del método, así como las ventajas que se derivan del mismo.

#### 4.- APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUA EXTRANJERA EN CANARIAS

A lo largo de este capítulo expondremos cuáles son las recomendaciones, instrucciones y normas que aporta el Gobierno de Canarias tanto al profesorado como a los centros involucrados en AICLE, ofreciendo una guía a seguir para la correcta implantación del Programa.

La Consejería de Educación dicta unas instrucciones cada curso escolar estableciendo el marco en que se desarrollará el programa AICLE en Canarias. La Resolución 1218 de 2 de julio de 2019, establece, entre otras, las siguientes:

- Los centros determinan las áreas o materias no lingüísticas que se impartirán en lengua extranjera en los distintos niveles donde se lleva a cabo el programa, de acuerdo con los recursos humanos con los que cuentan, procurando dar continuidad al itinerario de áreas o materias no lingüísticas (el área o materia de Religión no formará parte del programa).
- El Proyecto Educativo y la Programación General Anual de los centros deberán reflejar el compromiso del claustro en relación a los criterios pedagógicos para el buen desarrollo del programa, de tal manera que incida en la mejora del aprendizaje del alumnado inmerso en el programa.
- Los centros:





- a) Gestionarán y optimizarán los recursos humanos con los que cuentan para dar la mayor cobertura posible al programa.
- b) Establecerán el itinerario de áreas o materias no lingüísticas impartidas en lengua extranjera que el alumnado realizará a lo largo de la etapa educativa.
- c) Reflejarán, en la Programación General Anual, los criterios, las líneas de trabajo y las decisiones pedagógicas adoptadas que favorezcan la integración de la lengua extranjera en las áreas o materias no lingüísticas. Por otro lado, establecerán los mecanismos y las decisiones que favorezcan la coherencia pedagógica entre las áreas o materias no lingüísticas, y las áreas o materias de lenguas extranjeras.
- d) Tomarán las decisiones oportunas para establecer una óptima coordinación entre el profesorado participante, a fin de garantizar el buen desarrollo del programa.

Se procurará que el profesorado participante en el Programa AICLE no imparta docencia en más de tres niveles.

Con carácter general, la asignación de las tutorías de los grupos donde exista alumnado que participa en la modalidad AICLE recaerá en el profesorado implicado en el programa.

- e) Favorecerán la inclusión en el programa de todos los proyectos y redes a los que el centro esté adscrito, así como de cualquier actividad encaminada a incrementar el número de horas de inmersión lingüística y la coherencia pedagógica.
- Las direcciones de los centros nombrarán de entre el profesorado participante, preferentemente de la especialidad de Lenguas Extranjeras, una persona para coordinar el programa que asistirá a las reuniones convocadas por la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad.
  - Se adoptarán medidas organizativas y metodológicas para facilitar la adaptación del alumnado que no haya cursado el programa con anterioridad, así como para atender a la diversidad del conjunto del alumnado participante en el mismo.



Ello implica que los centros no pueden imponer requisitos lingüísticos para la incorporación del alumnado en un grupo-CLIL.

- Con carácter general, el centro recogerá en sus documentos institucionales las actuaciones, las medidas y los procedimientos para asegurar la atención a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva, según el Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC n.º 46, de 6 de marzo), y su normativa de desarrollo.

Se tendrá en cuenta el tipo de apoyo requerido por el alumnado para acceder a los aprendizajes impartidos en la lengua extranjera, para el que se establecerán las medidas y los mecanismos oportunos. Entre otros, se debe favorecer el ajuste de las metodologías, los recursos, los materiales y los instrumentos de evaluación para atender a la diversidad del alumnado.

- Los aspectos a evaluar en cada materia o área, dentro del Programa AICLE, serán los propios de dicha materia.
- Los centros facilitarán la participación de las familias en las actividades organizadas dentro del programa.
- Los centros educativos fomentarán la participación en proyectos educativos transnacionales, de manera particular en las convocatorias de los programas europeos o Etwinning, para promover la movilidad del alumnado y profesorado, las asociaciones con centros de Europa, así como la posibilidad de usar la lengua extranjera en contextos naturales con hablantes de otras nacionalidades, como elementos enriquecedores del proyecto AICLE.
- Los centros educativos, en coordinación con las AMPAS y otras organizaciones públicas y privadas, favorecerán la oferta de actividades extraescolares y complementarias en lenguas extranjeras (música, danza, arte, robótica, deportes...).



También es muy interesante cómo realiza unas orientaciones metodológicas generales para orientar las metodologías, los enfoques y las estrategias al desarrollo y la adquisición de las competencias y permitan la mejora de las destrezas lingüísticas y el logro de los aprendizajes de las áreas y materias implicadas. Recomienda el trabajo interdisciplinar, integrado y coordinado en un enfoque comunicativo y contextualizado. Es decir, organizar el currículo de forma integrada y globalizada de manera que el alumnado sea el agente de su propio aprendizaje y desarrolle las competencias de manera comprensiva y significativa, actuando el profesorado como guía o facilitador del proceso educativo. Asimismo, se recomienda integrar las actividades no curriculares que incidan de forma positiva en el aprendizaje.

Para ello, el profesorado tendrá en cuenta los siguientes aspectos:

- a) El desarrollo de la competencia en Comunicación lingüística a través de la lengua extranjera, prioritariamente, de las destrezas orales de comprensión, expresión, interacción y mediación.
- b) El pluralismo metodológico que permita atender a los distintos estilos de aprendizaje y grados de desarrollo competencial del alumnado.
- c) El fomento del aprendizaje interactivo y autónomo del alumnado a través del trabajo cooperativo.
- d) El enfoque del aprendizaje de manera vivencial a través de contextos, situaciones, proyectos, tareas y todas aquellas propuestas que favorezcan el desarrollo competencial del alumnado.
- e) El uso de diferentes espacios, recursos y materiales, con el fin de ir creando contextos más naturales de aprendizaje de la lengua y de facilitar la integración de lengua extranjera y contenido.
- f) La cooperación de todos los agentes involucrados en el centro educativo: alumnado, profesorado y familia.
- g) El uso de instrumentos de evaluación variados que tengan en cuenta el progreso de cada alumno y alumna, respetando su grado de madurez y diversidad.



Entendemos que la intención de la Consejería es fomentar y lograr que, mediante estas instrucciones, se logre el objetivo implantado por el Programa. Nosotros resaltamos las siguientes indicaciones aportadas:

1. Establecerán los mecanismos y las decisiones que favorezcan la coherencia pedagógica entre las áreas o materias no lingüísticas, y las áreas o materias de lenguas extranjeras.
2. Establecer una óptima coordinación entre el profesorado participante, a fin de garantizar el buen desarrollo del programa.

En estos dos primeros puntos que hemos seleccionado, vemos como se hace una referencia al proceso metodológico de enseñanza – aprendizaje. Esto nos hace pensar que metodologías emergentes, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) o el Aprendizaje Cooperativo (AC), que promueven la interdisciplinariedad tienen una mejor acogida dentro del Programa AICLE, ya sea por su naturaleza interactiva o por las facilidades que aportan para la conexión de contenidos entre las diferentes áreas involucradas.

3. Los aspectos a evaluar en cada materia o área, dentro del Programa AICLE, serán los propios de dicha materia.

Encontramos en este tercer punto una estrecha relación con los dos anteriores. Proponiendo un enfoque metodológico interdisciplinar, donde asignaturas no lingüísticas compartan una Unidad de Programación con asignaturas relacionadas con la Competencia Lingüística facilitarían en gran parte el proceso de evaluación del profesorado. Ya que cada materia se centraría única y exclusivamente en sus criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables (estén o no relacionados con la CL).

## 5.- AICLE Y EDUCACIÓN FÍSICA

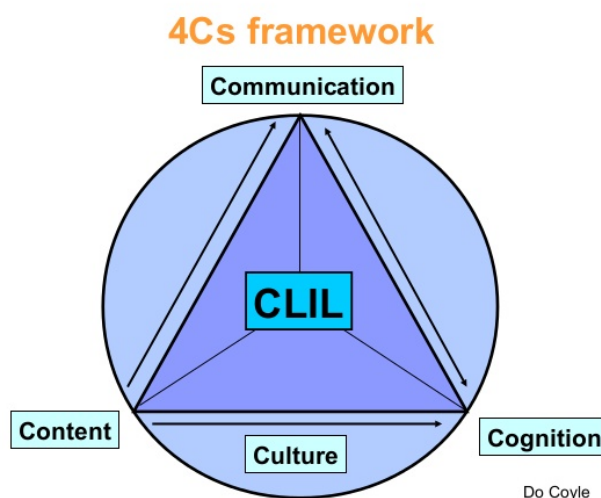
La Educación Física está globalmente reconocida como una asignatura sobre la que predomina el desarrollo de la competencia motriz (Pacheco, 2011), a partir de la cual



interaccionamos con el resto de competencias, si bien más con unas que con otras (Contreras y Cuevas, 2011). Cuando se hace referencia a la Competencia Lingüística, los autores limitan los aspectos comunicativos de la asignatura a los expresados por el cuerpo y el movimiento (Chavarría, 2009). Es aquí donde AICLE aporta una nueva manera de afrontar la enseñanza del aprendizaje de la Educación Física.

La teoría del andamiaje de Bruner que se desarrolla sobre la teoría del desarrollo próximo de Vygotsky, supone un enfoque constructivista en el que el aprendiz adquiere un papel que potencia sus capacidades, promueve su autonomía y el interés por el conocimiento. El docente, por su parte cumple funciones de tutor en un proceso de construcción de conocimiento aplicando el concepto de andamiaje (*scaffolding*) en el que la interacción comunicativa entre el profesor y sus estudiantes permite el avance cognitivo de los segundos, sin trasladar nunca la responsabilidad del aprendizaje al primero.

Aplicado a la enseñanza y aprendizaje de idiomas, es un recurso educativo diseñado para facilitar la comunicación lingüística. Coyle (2006, p. 15) presenta la estructura 4Cs (*Content, Communication, Cognition and Culture & Citizenship*) para conceptualizar la integración de contenido, comunicación, cognición y cultura. Esta modalidad AICLE (4cs framework) se basa en la reconstrucción de la asignatura a partir de cuatro pilares básicos con los que facilitar el trabajo y desarrollo de la competencia lingüística.





*Figura 1: Representación del 4C's Framework. Fuente: Coyle (2006).*

Las actividades prácticas de AICLE contienen, en mayor o menor medida, aspectos de las 4Cs.

El “content” o contenido, coincide con el contenido del plan de estudios no estrictamente lingüístico y sí el ligado principalmente a la asignatura que se desarrolla, en nuestro caso la Educación Física, por lo tanto, debemos partir de los bloques de conocimiento que establece para nuestra área la LOMCE.

La comunicación se refiere al lenguaje vehicular (encargado de transmitir el aprendizaje) del aprendizaje de contenidos, utilizándolo en situaciones reales y aumentando el STT (*Student Talking Time*) en detrimento del TTT (*Teacher Talking Time*). En la Educación Física la relación comunicativa entre profesor y alumno es más estrecha que en otras áreas, el solo hecho de desarrollarse fuera del aula o con juegos y movimientos favorece la comunicación. El estilo de enseñanza que se elija será también determinante en este aspecto de la comunicación. Una enseñanza basada en grupos reforzará la comunicación entre los alumnos y para ello la EF es un área muy apropiada. El alumno tendrá que tomar decisiones, solucionar problemas y situaciones, interactuar con otros y todo ello tiene mucho que ver con el ámbito de la comunicación.

La cognición se basa en habilidades de organización del propio pensamiento en el que se propone el siguiente continuo de procesos cognitivos involucrados en las tareas escolares: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear (Méndez, 2015), comprendiéndolas como habilidades cognitivas de nivel superior (HOTS), o de nivel inferior (LOTS). Según autores como Stamekovski y Zajkoy (2012) siguiendo esta taxonomía, resultará más fácil determinar el nivel de pensamiento que el alumno alcanza. En este sentido, la metodología AICLE requiere altos niveles de implicación cognitiva, destacando sobre todo la necesidad de proponer actividades cognitivas de análisis, evaluación y creación.



*Figura 2:* Dificultad de las habilidades cognitivas. Fuente: Churches (2020).

Finalmente, encontramos la cultura y ciudadanía, la cual parte de la interacción entre iguales para lograr un desarrollo personal y social brinda una excelente posibilidad para incluir y relacionar con los contenidos prácticos temas de reflexión y debate sobre pre - concepciones ideológicas y ruptura de mitos atribuidos y/o relacionados con la EF y el Deporte. De esta manera, a través de un proceso razonado de deconstrucción de determinados contenidos tradicionalmente aceptados acriticamente y a priori, el alumnado estará en disposición de crear una propia idea sobre cada contenido, de un modo autónomo, que le permita conectar e integrar significativamente el aprendizaje adquirido con la realidad y el contexto que le rodean.

En un trabajo posterior, la propia Coyle junto a Hood y Marsh (2010) reconocen la relación simbiótica entre estos elementos (4Cs) y el contexto. El contexto educativo europeo actual está marcado por implementación de planes de estudio basados en competencias. La Educación Física transmitida a través de la estructura 4Cs contribuye significativamente la adquisición de habilidades básicas (Coral, 2012), por integrar el aprendizaje de diferentes competencias a partir de la competencia motriz (Pacheco, 2011). Asimismo, AICLE, por emplear como vehículo un contexto lingüístico, ofrece un carácter holístico que encaja perfectamente con la idea de enseñar bajo una perspectiva



interdisciplinar en la que se presentan dos o más asignaturas integradas con el objetivo de avanzar en el conocimiento de cada una de ellas (Purcell, Werner y Cone, 2009).

En suma, la puesta en marcha de un proceso basado en el AICLE se sustenta en los cuatro principios básicos referidos por Marsh (2006) como las 4 C's. Estas, debido a su naturaleza, ofrecen un marco metodológico sobre el que los docentes pueden sustentarse para planificar sus propuestas educativas y para crear sus materiales (Meyer, 2010). De hecho, autores como Kilmova (2012) llegan a afirmar que cualquier programación basada en el AICLE debería combinar estos cuatro elementos.

En materia de educación física, Ramos y Ruiz Omeñaca (2011) afirman que es una de las asignaturas que mejor se adapta al proyecto AICLE, debido principalmente a su naturaleza interactiva. La relación entre comunicación y conocimiento con el juego y la motricidad es muy estrecha. Utilizar L2 para impartir Educación Física motiva al alumnado y los predispone favorablemente hacia la lengua.

Por otro lado, en otras asignaturas, la L2 se centra sobre todo en la comunicación escrita mientras que la Educación Física tiene una mayor facilidad para ser tratada mediante comunicación oral de la lengua extranjera y por ello se presta a un enfoque más educativo (Fernández-Barrionuevo, 2009).

*“La Educación Física es un camino excelente para desarrollar la motricidad, mejorar la lengua extranjera, las habilidades cognitivas y favorecer el desarrollo personal y social de los estudiantes”* (Coral y Lleixá, 2013. Pp. 82)

Hay que dejar claro que no se trata de traducir a la lengua extranjera las unidades didácticas de la asignatura de Educación Física. El profesorado deberá adaptar el contenido de la asignatura para poder integrarla con la enseñanza de la lengua, para darle el valor debido al aprendizaje lingüístico.

Por lo tanto, entendemos que el área de Educación física bajo un enfoque de AICLE ha de combinar las 4Cs. La EF, con sus peculiaridades, tiene que reinterpretarse al ser impartida en L2 y por ello debe considerar el enfoque que le aporta el marco de las 4Cs de forma adecuada.



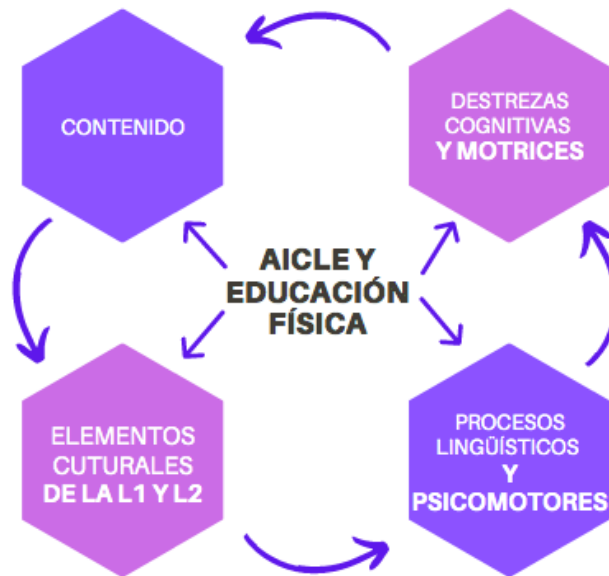


En paralelo a la importancia, en la educación y en la sociedad, del aprendizaje de lenguas extranjeras se sitúa la consideración de la EF como elemento primordial de la formación y como aspecto vital que hay que cuidar y educar. El área de la EF combina a la perfección con el AICLE, dadas sus peculiaridades respecto a otras ANL, que permiten una adaptación singular de esta metodología y consigue conjugar eficazmente el contenido y la lengua.

### 5.1 CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS Y ESTRATÉGICAS QUE RELACIONAN AICLE CON LA EDUCACIÓN FÍSICA

Presentaremos algunas de las propuestas metodológicas que creemos pueden servir de gran ayuda a la hora de crear estrategias didácticas de aplicación de la L2 por parte del profesorado de EF. Estas metodologías estas propuestas se centran principalmente en el alumnado para aportarle guías, pautas y facilidades y centrándose en el contenido, con el objetivo de alcanzar una comprensión de la materia de EF a través de una lengua secundaria centrada en el vocabulario tratado en la asignatura. Hay que tener en cuenta que el contenido determina las demandas lingüísticas que el docente debe analizar y ofrecerlo en función de los niveles de competencia lingüística de los alumnos para garantizar la interacción (Coyle, 1999; 2007; Coyle et al., 2010) y la producción de movimiento. Este análisis permite el desarrollo de estrategias, que se denominan con el término inglés *scaffolding* (andamiaje). Además, tratan de integrar de manera natural las cuatro destrezas básicas, tanto las receptivas (escuchar y leer) como las productivas (hablar y escribir), para favorecer la interacción en el aula como garantía de la comprensión del contenido de EF.

Por ello, hemos realizado una figura adaptando el *4Cs Framework* de Coyle (2006) para aportarle mayor relación con la Educación Física.



*Figura3: 4Cs Framework adaptado a la E.F. Fuente: elaboración propia.*

Como veremos en el próximo capítulo 9, hay suficiente recorrido en la EF para, a través de los estándares de aprendizaje evaluables desarrollar una interacción comunicativa con el alumnado. A continuación, presentamos los siguientes modelos de enseñanza aprendizaje:

**1. La enseñanza centrada en el alumnado** lo que supone promover la implicación de los estos y estas. A la vez este aprendizaje debe promover la **cooperación** entre todas las partes (alumnado y profesorado). Este método podemos conseguirlo, entre otras, de las siguientes formas:

- Negociando los temas y tareas que trabajarán y estudiarán de la asignatura.
- Utilizando ejemplos y situaciones reales cercanas a la realidad que los alumnos conocen. Implementando estrategias discursivas, entre otros métodos de comunicación que faciliten la comprensión de los contenidos transmitidos en L2.
- Realizando trabajo por proyectos y trabajo por roles como metodología de enseñanza.



**2. Enseñanza flexible y facilitadora**, además de lo anterior, atendiendo a los distintos estilos de aprendizaje. Esto implica en primer lugar facilitar la comprensión del contenido y del contexto, lo que se puede conseguir:

- Llevando a cabo tareas de comprensión de los textos, audio o materiales que se usen como apoyo. a través de las plataformas virtuales o las redes sociales apropiadas.
- Empleando la alternancia de código L1 y L2, según el alumnado lo necesite.
- Usando diversas estrategias tanto lingüísticas como paralingüísticas, como son:
  - Repetir, parafrasear, simplificar, ejemplificar, hacer analogías, gesticular, usar imágenes, emplear gráficos de organización de ideas, diagramas, líneas del tiempo, u otras estrategias discursivas.

**3. Aprendizaje más interactivo y autónomo**, aspectos que se pueden promover y desarrollar mediante:

- El trabajo por parejas y por grupos, fomentando el trabajo cooperativo.
- Actividades que impliquen negociación de significado o cambio de normas.
- Desarrollo de trabajo por descubrimiento e investigación.
- Estableciendo métodos de estrategias de comprensión y seguimiento de la clase.
- Promoviendo la evaluación compartida.

**4. Uso de múltiples recursos y materiales, especialmente las TIC**, lo que aporta un contexto enriquecido y variado. Por otro lado, este uso promueve también la interactividad y la autonomía del alumnado.

- Empleo de recursos digitales y en especial de la Web: textos, podcasts, vídeos, etc.



- Uso de herramientas y espacios en la Web.

Pérez Torres (2015) propone los siguientes principios básicos para el desarrollo de actividades:

- Las actividades deben conectar con los objetivos curriculares.
- Deben partir de una aproximación al contenido y al significado.
- Las actividades deben ser abiertas y flexibles, fácilmente adaptables a niveles de dificultad superior o inferior según necesiten los alumnos.
- Actividades que conectan con los intereses propios de los alumnos, que son realistas y motivadoras, orientadas a la realización de tareas y productos finales.
- Actividades que permiten evaluar tanto procesos, como resultados.

Para la consecución de las metas planteadas entendemos que el profesorado involucrado en todo el Programa AICLE, no solo el específico de Educación Física, debe unirse para seguir un proyecto interdisciplinar. Esto facilitará que, en situaciones de aprendizaje compartidas, la evaluación de la competencia relacionada con el componente lingüístico sea realizada por especialistas.

Para ello, los modelos metodológicos emergentes en los últimos años ofrecen oportunidades magníficas de desarrollo intra e interdisciplinar. A continuación, realizaremos un breve análisis de algunos.

- *Flipped Classroom*. Establecido por Bergmann y Sams (2016), ha ganado popularidad en los últimos años. Un modelo pedagógico en el que los elementos tradicionales de la lección impartida por el profesor se invierten: los materiales educativos primarios son estudiados por los alumnos en casa y, luego, se trabajan en el aula. El principal objetivo de esta metodología es optimizar el tiempo en clase dedicándolo, por ejemplo, a atender las necesidades especiales de cada alumno, desarrollar proyectos cooperativos o trabajar por proyectos.



- *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)*. A finales de la década de los 60 se introdujo en Dinamarca el Aprendizaje Basado en Proyectos, ABP (Canney, 2015; Pereira, 2015). En su esencia, el ABP permite a los alumnos adquirir conocimientos y competencias a través de la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real. Partiendo de un problema concreto y real, en lugar del modelo teórico y abstracto tradicional, parecen evidentes las mejoras en la capacidad de retener conocimiento por parte del alumnado, así como la oportunidad de desarrollar competencias complejas como el pensamiento crítico, la comunicación, la colaboración o la resolución de problemas.
- *Aprendizaje basado en problemas*. A finales de la década de los 60 se introdujo el Aprendizaje Basado en Problemas en Facultades de Medicina de Estados Unidos, y de Canadá, como una nueva metodología educativa que buscaba cambiar el modelo formativo, de manera que este pasase de estar enfocado en el profesor a estar enfocado en el alumno. Es un proceso de aprendizaje cíclico compuesto de muchas etapas diferentes (Sánchez Cuevas, 2015), comenzando por hacer preguntas y adquirir conocimientos que, por su vez, llevan a más preguntas en un ciclo creciente de complejidad.

De acuerdo con múltiples pedagogos, como Sánchez Cuevas (2015), las cuatro grandes ventajas con el uso de esta pedagogía son:

- El desarrollo del pensamiento crítico y competencias creativas.
- La mejora de las habilidades de resolución de problemas.
- El aumento de la motivación del alumno.
- La mejor capacidad de transferir conocimientos a nuevas situaciones.

Estos dos tipos de aprendizaje no solo comparten siglas, sino que son muy parecidos en base a sus características, pero a continuación presentaremos una tabla donde mostramos las principales diferencias.



Tabla 4: Principales diferencias del ABProblemas y ABProyectos.

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS	APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS
El problema no es excesivamente complejo, por lo que no existen explicaciones previas de conceptos o teoría. Lo aprendido es aprendido íntegramente por el proceso de resolución del problema.	El problema (proyecto), que se les presenta es complejo, por lo que para su resolución es necesario disponer de algunos conceptos previos, que se explican antes de iniciar el proyecto, por lo que adquieren conocimientos antes y durante la elaboración del proyecto.
Pone el énfasis en el proceso mediante el cual se resuelve el problema.	Pone el énfasis en el producto, en el trabajo que realizan.
El aprendizaje está basado en la búsqueda de los conocimientos necesarios para resolver el problema.	El aprendizaje está basado en la búsqueda de conocimientos y en la puesta en práctica de los conocimientos ya obtenidos antes del comienzo del proyecto.

- *Aprendizaje Cooperativo. “Más fuertes juntos”*. Así se podría resumir de forma sencilla el aprendizaje cooperativo, una metodología para agrupar a los estudiantes y, así, impactar en la mejora de la atención, la implicación y la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos. Para Velázquez (2018), su principal característica es que se estructura en base a la formación de grupos de entre 3-6 personas, donde cada miembro tiene un rol determinado y para alcanzar los objetivos es necesario interactuar y trabajar de forma coordinada.

En el aprendizaje cooperativo, el objetivo final es siempre común y se va a lograr si cada miembro realiza con éxito sus tareas. Por su parte en el Aprendizaje Individual el



alumno se focaliza en conseguir sus objetivos sin tener que depender del resto de compañeros. El dar o recibir ayuda no mejora al aprendizaje en grupo, sino el tener la conciencia de necesitarla, comunicar esta necesidad e integrar la ayuda ofrecida en el propio trabajo (Gómez-Pezuela, 2007).

- *Gamificación*. La integración de mecánicas y dinámicas propias de juegos en entornos no lúdicos, o gamificación, ha adquirido una dimensión sin precedentes. Se trata de diseñar propuestas didácticas valiéndonos de los sistemas de puntuación-recompensa-objetivo que normalmente componen los juegos (Quintero, Jiménez y Area, 2018).
- *Aprendizaje Servicio*. En el aprendizaje-servicio el alumnado identifica en su entorno próximo una situación con cuya mejora se compromete, desarrollando un proyecto solidario que pone en juego conocimientos, habilidades, actitudes y valores (Sebastiani, 2014). Es un método por el cual los estudiantes a través de la participación en servicios concienzudamente organizados, que se realizan en una comunidad y se dirigen a satisfacer las necesidades de la misma; se coordina con una institución o un programa de servicio comunitario; ayuda a promover el civismo; se integra en el currículo académico de los estudiantes, reforzándolo; y proporciona un tiempo estructurado para que los estudiantes o participantes reflexionen sobre la experiencia. También se suele desarrollar en cotas menores: alumnado de niveles superiores con inferiores o identificando comunidad con centro educativo.
- *Aprendizaje Basado en el Pensamiento (Thinking Based Learning)*. Más allá del debate sobre la eficacia de aprender “de memoria”, cuando se habla de educación uno de los aspectos más discutidos es la necesidad de enseñar a los alumnos a trabajar con la información que reciben en la escuela (Swartz, 2013). Enseñarles a contextualizar, analizar, relacionar, argumentar... En definitiva, convertir información en conocimiento. Este es el objetivo del *thinking-based learning* o aprendizaje basado en el pensamiento (TBL), desarrollar destrezas del pensamiento más allá de la memorización, desarrollar un pensamiento eficaz.



- *Aprendizaje Basado en Competencias*. Representa un conjunto de estrategias para lograr esta finalidad. A través de herramientas de evaluación como las rúbricas, los maestros pueden impartir el currículo académico sin desviaciones del plan de estudios vigente, pero enfocándolo de forma distinta, poniendo en práctica ejemplos reales y, así, transmitiendo a sus alumnos una dimensión más tangible de las lecciones (Icarte y Labate, 2016).

Entendemos que el método que se aplica para la consecución del proceso de enseñanza – aprendizaje, y le evaluación van de la mano. Todas las metodologías que acabamos de presentar tienen una íntima relación con la incorporación de elementos “externos” al desarrollo de la docencia. Con elementos externos nos referimos a contenido y competencias diferentes o no tratadas por la materia. Estos contenidos y competencias pueden introducirse a las clases de, en este caso, Educación Física, mediante la implantación de metodologías emergentes que fomenten el trabajo interdisciplinar.

## 6.- PROCESO DE EVALUACIÓN

### 6.1.- APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE EVALUACIÓN Y SIMILITUD CON OTROS TÉRMINOS

En un principio intentaremos concretar términos que suelen ir asociados al de evaluar, creando dudas y confusión conceptual. Los términos a los que nos referimos son:

Examinar: etimológicamente procede del latín *examinare*. Según el Diccionario de la Real Academia Española presenta varios significados: inquirir, investigar, escudriñar con diligencia y cuidado algo. Reconocer la calidad de algo, viendo si contiene algún defecto o error. Tantear la idoneidad y suficiencia de quienes quieren profesar o ejercer una facultad, oficio o ministerio. Aprobar cursos en los estudios.





Es una situación en la que el individuo debe enfrentarse a un problema. El resultado del examen nos servirá para obtener una medida que puede ser el punto de partida o fin de una evaluación. Pero la evaluación es mucho más que el examen, ya que, entrando en el juego que supone toda actividad racionalmente planificada, o un sistema, se lleva a efecto y evalúa para volver a programar nuevamente a partir de la experiencia obtenida. Examinar es, por tanto, un hecho puntual, una forma de obtener datos para una evaluación.

Calificar: etimológicamente procede de latín *qualificare*. El Diccionario de la Real Academia Española le otorga los siguientes significados: preciar o determinar las cualidades o circunstancias de alguien o de algo, así como expresar o declarar este juicio, pero también juzgar el grado de suficiencia o la insuficiencia de los conocimientos demostrados por un alumno u opositor en un examen o ejercicio. Implica otorgar un calificativo, generalmente correspondiente a una escala cerrada numérica o verbal (de 0 a 10, insuficiente, suficiente, bien, notable, sobresaliente, etc.) al alumnado en determinados momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Exige que antes se hayan realizado unas mediciones o unas evaluaciones. Para Mateo (2006, pp. 166-167), calificación es la atribución de un valor a una actuación por la cuenta o eliminación de puntos según un baremo fijado previamente.

Medir: etimológicamente medir procede del latín *metiri* que significa “medida”. Implica, según el Diccionario de la Real Academia Española, comparar una cantidad con su respectiva unidad, con el fin de averiguar cuántas veces la segunda está contenida en la primera. Según Guilford, medir es “asignar un número a un objeto o a un acontecimiento según una regla lógicamente aceptable”. La medida exige:

- Que los objetos o cualidades de estos objetos sean claramente definidas.
- Que una regla indique cómo hacer corresponder un número a cada objeto.

Evaluar: en cambio, evaluar aparece junto a la voz valer, referido a valía, y remite al francés *évaluer*; el diccionario Robert define este término como “juzgar el valor o el precio”, “estimar”, “calcular”, “cifrar”, “juzgar”. El Diccionario de la Real Academia Española especifica: señalar el valor de algo, estimar, apreciar, calcular el valor de algo



y estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos. Muchos autores (Lopez Pastor (2014); Díaz Lucea (2003)) defienden que el término evaluación tiene una aceptación mucho más amplia que la palabra medida. Ésta última es una descripción cuantitativa de los comportamientos, mientras que la evaluación comprende a la vez la descripción cualitativa y la descripción cuantitativa de los comportamientos y contiene, además, unos juicios de valor que afectan a su deseabilidad. Díaz Lucea (2003), expone que las finalidades de la evaluación están en relación con la función que le sea otorgada por la administración, por el centro educativo o por el propio profesor. Dichas finalidades son la concreción de una manera de plantear la evaluación y, por lo tanto, están sujetas a un planteamiento didáctico concreto desde una concepción pedagógica y una racionalidad concreta.

Por evaluación formativa, según López et al. (2006), se entiende todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje que tienen lugar. Es todo proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a mejorar su práctica docente). Por decirlo de otro modo, la finalidad no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más, y que sirva a su vez para que el profesorado mejore en su labor de enseñanza. En la siguiente figura relacionaremos la evaluación formativa con los términos descritos al principio del apartado, donde, del 1 al 4 (siendo 1 nulo y 4 notable), se marcará el nivel de relación de cada proceso de evaluación con los conceptos.

TÉRMINOS	EVALUACIÓN FORMATIVA			
Evaluar				4
Calificar		3		
Medir	2			
Examinar	2			

Figura 4: Relación de los términos presentados con la Evaluación Formativa.

Fuente: elaboración propia.



Por evaluación compartida entendemos, en consecuencia, que la evaluación debe ser más un diálogo y una toma de decisiones mutuas y/o colectivas, que un proceso individual e impuesto. Dentro de estos procesos las autoevaluaciones, las coevaluaciones y las evaluaciones y calificaciones dialogadas son técnicas que juegan un papel fundamental. En la siguiente figura relacionaremos, del 1 al 4 (siendo 1 nulo y 4 notable), la evaluación compartida con los términos descritos al principio del apartado.

TÉRMINOS	EVALUACIÓN COMPARTIDA			
Evaluar				4
Calificar			3	
Medir	2			
Examinar	1			

Figura 5: Relación de los términos presentados con la Evaluación Compartida.

Fuente: elaboración propia.

Es aquí donde nos posicionamos en que el profesorado debe desarrollar una evaluación formativa y compartida.

## 6.2.- EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE.

Los aprendizajes del alumnado vienen descritos en los criterios de evaluación. En Canarias integran en su redacción los estándares de aprendizaje evaluables de forma competencial e inclusiva. Evaluamos, por tanto, aprendizajes útiles para resolver problemas funcionales de la vida cotidiana.



El criterio de evaluación está formado por verbos (acciones observables); contenidos; recursos que nos ofrecen pistas metodológicas para favorecer la inclusión; contextos que dan funcionalidad y significado al aprendizaje; y finalidades que conectan el aprendizaje descrito con aspectos relacionados con seguir aprendiendo o con la educación en valores; todos, en conjunto, describen el aprendizaje y permiten constatar el desempeño a alcanzar por el alumnado.

En esta redacción de los criterios de evaluación buscamos los aprendizajes en los distintos elementos que los conforman (denominados aprendizajes imprescindibles). Así diseñaremos nuestra propuesta didáctica y su evaluación.

Su consecución facilitará el desarrollo de las capacidades que el alumnado habrá de conseguir al finalizar la etapa de secundaria obligatoria que se concretan en las competencias, mediante el desarrollo de contenidos incorporados en el Bloque de Aprendizaje Corporeidad, motricidad y conducta motriz.

La evaluación por competencias valora el saber, el saber ser, el saber estar y el saber hacer de las acciones del alumnado en un contexto sociocultural y disciplinar auténtico.

La integración de la evaluación de las competencias en concordancia con el resto del currículo deber ser según criterios indisciplinarios y resultas en equipos docentes.

Dado que las competencias deben ser evaluadas a partir de evidencias, es necesario definir los indicadores de logro para cada una de esas evidencias y así las vincularemos a la competencia correspondiente. Utilizaremos instrumentos variados en función de las características de cada competencia y los distintos contextos donde puede llevarse a cabo.

El medio para conocer el grado de aprendizaje de una competencia es la intervención del alumnado ante una situación-problema (o situación de evaluación) que sea reflejo y lo más aproximada posible de las situaciones reales en las que se pretenda ser competente.



Los dispositivos e instrumentos más acordes para evaluarlas son los que permiten la evaluación de desempeños, siguiendo la Pirámide de Miller (1990), a través de técnicas e instrumentos para evaluar el “mostrar cómo”: observación, demostraciones, simulaciones y, técnicas e instrumentos para evaluar el “hacer”: observación, portafolios.

### 6.3.- MECANISMOS E INSTRUMENTOS.

#### 6.3.1.- MECANISMOS.

Siguiendo a Blázquez (1993), los procedimientos (o técnicas) están constituidos por el conjunto de acciones que utiliza el docente para indagar y obtener información relacionada con el aprendizaje del alumnado. Nos indican cómo se conseguirá la información. Cada tipo de procedimiento dispone de instrumentos para su aplicación.

En Educación Física podemos hablar de los siguientes tipos de procedimientos de evaluación:

- Cuantitativos y cualitativos.
- Objetivos y subjetivos.
- Experimentales y observacionales.

Partiendo de esta clasificación nos encontramos que los procedimientos cuantitativos están centrados en el producto y los procedimientos cualitativos lo hacen en el proceso; las técnicas cuantitativas son asumidas como objetivas (puesto que quien examina no ejerce ninguna influencia ni sobre la escala de medición ni sobre el resultado) y, las técnicas cualitativas son asumidas como subjetivas (en función del juicio de valor y sus variaciones).

Respecto a los procedimientos objetivos se presuponen neutros frente a los subjetivos. La evaluación puede y debe utilizar ambos, ya que la buena evaluación



concluye en buenas decisiones, no siendo tan importante la manera de obtener la información.

Y en cuanto a los procedimientos experimentales se han utilizado en una concepción más tradicional de la evaluación, en nuestra área se hace imprescindible el uso de la observación, debiendo ser ésta: planificada (en función de un objetivo definido), concreta (pocos aspectos a observar), sistemática (resultados más fiables si han sido comprobados en diferentes días y situaciones), lo más completa posible (que abarque todos los aspectos que influyen en el aprendizaje) y, registrable y registrada (de forma inmediata proponiendo una interpretación de lo observado).

---

### 6.3.2.- INSTRUMENTOS.

Antes de definir qué son los instrumentos, hemos de explicitar que la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, en la guía de ayuda Orientaciones para la Evaluación (s.f.), distingue entre instrumentos y herramientas de evaluación. Las herramientas de evaluación las define como “medios y recursos de los que se vale el profesorado para recoger, registrar y analizar evidencias de aprendizaje que facilita el tratamiento objetivo de los datos con diferentes finalidades: favorecer procesos de autoevaluación o coevaluación, proporcionar información de progreso, calificar, autoevaluar la práctica docente, etc.”, mientras que define los instrumentos de evaluación como “la producción del alumnado que permite hacer evidentes los aprendizajes descritos en el criterio de evaluación”.

En la bibliografía especializada de nuestra materia (Blázquez, 1991, 2014, 2017), la Educación Física, se denomina instrumento a lo que la Consejería denomina herramienta.

Tras esta aclaración, los instrumentos son los recursos que se emplean para recolectar la información y deben poseer ciertas condiciones para que se garantice una evaluación acorde con las intenciones. Constituyen un medio para obtener información.

- Instrumentos correspondientes a procedimientos de observación:



- De observación directa. Diario del profesor o registro anecdótico.
- De observación indirecta. Pueden ser de apreciación (listas de control, escalas de clasificación y rúbricas o escalas descriptivas) o de verificación (registro de acontecimientos, cronometraje, muestreo de tiempo, registro de intervalos).
- Instrumentos correspondientes a procedimientos de experimentación: Pruebas objetivas, exámenes –orales o escritos-, portafolio, diario o bitácora, entrevista, técnicas sociométricas, pruebas de ejecución, test, cuestionario *Knowledge and Prior Study Inventory (KPSI)*...

Los requisitos exigibles a los instrumentos de evaluación son: la validez, la fiabilidad, la objetividad, y en el caso de test la normalización y la estandarización (Blázquez, 2017) o, también podemos tener de referencia los planteados por López Pastor (1999):

- *Adecuación*: al diseño curricular elaborado, a las características del alumnado y contexto, a los planteamientos pedagógicos del docente.
- *Relevancia*: capacidad de proporcionar información útil y significativa.
- *Veracidad*: credibilidad de dicha información.
- *Ser formativos*: que permitan correcciones y reorientaciones, motivadores, generadores y facilitadores de aprendizajes.
- *Integración en el proceso de enseñanza*: no puntuales.
- *Carácter ético*: no utilización como poder, castigo, imposición, engaño o control.

La elección de procedimientos e instrumentos ha de guardar relación con el objeto de evaluación sobre el cual busca información y con la finalidad que persigue. Esto determinará el tipo y características más apropiadas del medio a utilizar. De la pertinencia y calidad de los procedimientos (o técnicas) y de los instrumentos seleccionados, o que se construyan, se derivará la calidad de la información obtenida; de la que dependen los



juicios de valor y las decisiones que posteriormente se tomen. Es importante tener en cuenta la idea de complementariedad en el uso de instrumentos de recolección de información, basada en la conciencia de las potencialidades y limitaciones de cada herramienta.

Actualmente, los instrumentos que pertenecen al ámbito de la observación, son los más acordes con la visión constructivista del aprendizaje.

#### 6.4.- CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE.

Criterios de Evaluación: son el referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado (Decreto 83/16). Describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias; responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura. En Canarias, los criterios de evaluación integran y relacionan en su redacción todos los elementos curriculares, como objetivos, contenidos, competencias y estándares de aprendizaje evaluables de forma graduada, competencia e inclusiva.

Estándares de aprendizaje evaluables: son especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumnado debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura. Deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado.

### 7.- EVALUACIÓN EN E.F.

#### 7.1.- PROCESO DE EVALUACIÓN EN E.F.

Por lo tanto, el proceso de evaluación en Educación Física lo entendemos como una tarea del docente y compartida con el alumnado en la que se le aportará un valor a su conocimiento, actitud, rendimiento y evolución. Se entiende como un proceso previsto, donde existen instrumentos e indicadores que aportan información al docente. Estos





instrumentos permiten emitir un juicio en función a lo observado en los criterios establecidos, los cuales facilitarán la función del profesorado de tomar decisiones que mejoren la actividad educativa y el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Siguiendo a Blázquez (2017), nuestra materia, la Educación Física, posee una serie de peculiaridades que deben tenerse en cuenta a la hora de establecer pautas sobre su evaluación.

Comenzaremos comentando su carácter lúdico y agonístico, por lo que muchos de nuestros objetivos son de satisfacción por la práctica. Posee un carácter de práctica beneficiosa, está actualmente más justificada por su carácter saludable, higiénico o compensatorio que por el logro de aprendizajes físico-deportivos mínimos. Puede impartirse de forma diferente, encontrando en ocasiones, alumnado a quienes se les ha sustituido la educación física por una práctica deportiva concreta, como la natación. Otro aspecto es su carácter funcional, debido a la relación existente entre motricidad y desarrollo evolutivo. Las condiciones en las que se desarrolla y, por tanto, su evaluación, es diferente a otras áreas. Tiene un carácter visible, los progresos y manifestaciones son palpables. Así mismo, podemos disponer de información instantánea que permite una acción reguladora casi inmediata. Todo ello imprime connotaciones especiales que hay que tener en cuenta.

---

#### 7.1.1.- FINALIDADES Y TIPOS DE EVALUACIÓN.

Las finalidades de la evaluación responden a la pregunta: ¿para qué evaluar? La mayoría de autores especialistas otorgan a la evaluación dos finalidades fundamentales:

- Finalidad pedagógica, entendida como proceso regulador, ayuda y favorece, debe ser guía de las modificaciones que el proceso necesita para que la evaluación sirva de ayuda y mejora al aprendizaje y éste se produzca con éxito.
- Finalidad social, acredita y certifica, es la certificación del resultado de las expectativas mínimas esperables para promover al curso posterior.



Blázquez (2017) establece otras finalidades complementarias que dan también sentido a la evaluación: incluir, diagnosticar, agrupar o clasificar, valorar la eficacia del sistema de enseñanza, pronosticar y orientar las posibilidades del alumnado, seleccionar y/o motivar e incentivar.

Dependiendo de los momentos en los que realicemos la evaluación (antes, durante o después), nos encontraremos con diferentes tipos de evaluación:

- Evaluación inicial:

La evaluación inicial tiene como objetivo fundamental asignar al alumnado y al grupo-clase un punto de entrada en una secuencia de aprendizaje para adecuar sus necesidades. Cuando se hace de cada alumno o alumna, se denomina diagnóstico, y cuando hace referencia al grupo-clase como colectivo, se denomina prognosis. De ahí que algunos autores la denominen evaluación diagnóstica (Giné, 2004), recojan la utilidad de este tipo de evaluación para el profesorado (Sanmartí, 2007).

La evaluación inicial podemos realizarla:

- al inicio del curso (para recoger su perfil socioafectivo, su perfil de su historia escolar, su perfil académico, su balance físico motriz)
  - al comienzo de las diversas unidades de programación o situaciones de aprendizaje (para conocer si existen o no conocimientos previos)
  - al comienzo de las diversas clases
- Evaluación formativa:

También denominada evaluación de regulación (Sanmartí, 2007). Este tipo de evaluación, al estar preocupada por aspectos procesuales, encaja con los principios socioconstructivistas del aprendizaje. Intenta diagnosticar los factores que han causado las dificultades de aprendizaje para remediarlas. Ha de ser, tanto para el/la docente como para el alumnado, sistemática y continua.

La autorregulación de orden metacognitivo es uno de los pilares de una nueva forma de contemplar el aprendizaje. En este sentido, autores que pertenecen a corrientes innovadoras



de este campo distinguen entre evaluación formativa y evaluación formadora, en la primera la función reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje es responsabilidad del docente, y en la segunda la regulación es realizada por el alumnado (autorregulación).

- Evaluación sumativa y/o evaluación final:

La evaluación sumativa y la evaluación final, en ocasiones, se tratan como términos sinónimos.

- La evaluación sumativa está relacionada y contribuye a una evaluación de los resultados de aprendizaje, pero su principal función es brindar información para orientar la mejora del aprendizaje. La evaluación formativa y la evaluación sumativa pueden llegar a ser compatibles y complementarias... cuando la evaluación sumativa se entiende como una reflexión retrospectiva sobre el proceso seguido y una valoración sobre la calidad de este proceso y los resultados alcanzados, López Pastor (2006).
- La evaluación final constata la calificación o acreditación y sirve para decidir la promoción.

Ambas incorporan las aportaciones de la evaluación formativa para dar sentido educativo a la calificación.

Según el agente que realiza la evaluación, nos encontramos:

- Heteroevaluación: Proceso de evaluación realizado por el o la docente respecto de los logros, procesos, conductas y rendimiento del alumnado.
- Coevaluación: Proceso de evaluación de un alumno o alumna a través de sus iguales.
- Autoevaluación: Proceso de evaluación que desarrolla la reflexión individual y la capacidad del alumnado para identificar y valorar sus logros, fortalezas y limitaciones, funcionando asimismo como factor motivador del aprendizaje.

Autores como López Pastor (2014), nos acercan a la evaluación formativa desde una perspectiva humanizadora, y nos invitan como docentes a la puesta en práctica de una



propuesta alternativa a los métodos tradicionales y en línea con nuestra legislación, que aúna la evaluación formativa y la evaluación compartida, llegando a una calificación dialogada, dando lugar a un proceso de evaluación democrática.

## 7.2.- CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Para nuestra materia hay 5 criterios de evaluación en el primer ciclo y 4 criterios en cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), éstos atienden a los procesos psicoevolutivos del alumnado y, en consecuencia, contienen una explicación relacionada con el desarrollo de las competencias y los contenidos sobre los que se aplicarían las capacidades presentes en los objetivos generales de etapa. Ocurre con la aplicación de las habilidades motrices, que van desde su adaptación a distintas situaciones expresivas o de juego hacia su adecuación en los pases, lanzamientos, conducciones y golpes a los objetivos motores de las tareas hasta la transferencia a situaciones motrices cada vez más complejas a partir de la mejora en las capacidades coordinativas, el dominio en el manejo de objetos, el control y la orientación corporal y la anticipación a trayectorias y velocidades. Se incide, para ello, en la toma de decisiones como criterio para favorecer una mejora de la ejecución motriz. Todo ello para atender al alumnado bajo el principio de inclusión.

En el primer ciclo, el primer criterio de evaluación gira en torno al desarrollo de las capacidades físicas y coordinativas; el segundo criterio a la resolución de problemas en situaciones motrices; el tercer criterio al desarrollo de las actividades propias de las fases de la sesión; el cuarto criterio al uso adecuado de las emociones, la afectividad, las relaciones sociales, la inserción social en la práctica de actividades físicas; el quinto de los criterios vinculado a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En cuarto de la ESO, el primer criterio de evaluación gira en torno al desarrollo de la actividad física y la salud; el segundo criterio a la resolución de problemas en situaciones motrices, el tercer criterio a la colaboración en la planificación y en la organización de eventos deportivos y otras actividades físico-motrices; y el cuarto criterio vinculado a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).



Los estándares de aprendizaje evaluables, que para nuestra materia son 37 en primer ciclo y 40 en cuarto de la ESO, se corresponden con indicadores de logro y deben entenderse como desempeño personal de acciones y de conductas en términos de competencia motriz. En la Introducción en el Anexo correspondiente a la materia de EF del Decreto 83/2016, se indica que no por ello deben entenderse como indicadores normativos de evaluación, sino como hitos de consecución que pueden ser desarrollados por el alumnado en diferentes niveles a los que afecte dicho estándar porque el sentido de la misma competencia motriz abarca toda la vida de la persona. La propuesta de estándares de aprendizaje evaluables persiguen constatar, grosso modo, aspectos técnicos, tácticos, técnicas de orientación, actividades expresivas, capacidades físicas básicas y coordinativas, aplicación de actividad física saludable, aplicación de diferentes intensidades en cada parte de la sesión, calentamiento y vuelta a la calma, tolerancia, deportividad, y valores asociados a la actividad física, conocimiento y respeto del entorno, análisis crítico, seguridad y primeros auxilios y TIC.

A modo de conclusión de este apartado y haciendo una conexión directa con el Programa AICLE, entendemos que, mediante este proceso evaluativo al que se someterá el alumnado, el objetivo principal es evaluar a través de la expresión tanto corporal como lingüística. Siempre de acuerdo con los procedimientos seleccionados y adecuándonos a los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables del área.

## 8.- PROCESO DE EVALUACIÓN EN AICLE, ANÁLISIS DE LA NORMATIVA

En este apartado, realizaremos un análisis sobre qué dice la normativa educativa con respecto a la evaluación y al desarrollo de las lenguas extranjeras en las áreas y materias y cómo, en el marco AICLE, puede procederse a su impartición y evaluación.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE n.º 106, de 4 de mayo), en su preámbulo, hace incidencia en el fomento del plurilingüismo como uno de los ámbitos necesarios con vistas a la transformación del sistema educativo. Asimismo, destaca la finalidad de que el alumnado se desenvuelva con fluidez, al menos,



en una primera lengua extranjera y apuesta por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera con profesorado con al menos nivel B2. Insta a las Administraciones educativas a diseñar e implantar sistemas en los que se garantice la impartición de asignaturas no lingüísticas integrando la lengua castellana y la lengua cooficial en cada uno de los ciclos y cursos de las etapas obligatorias, de manera que se procure el dominio de ambas lenguas oficiales por los alumnos y alumnas, y sin perjuicio de la posibilidad de incluir lenguas extranjeras (cap. 4).

En cuanto a la evaluación, el artículo 19 (que reescribe el Artículo 28. Evaluación y promoción de la LOE, indica que la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria será continua, formativa e integradora.

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato también refiere a que las Administraciones educativas podrán establecer que una parte de las materias del currículo se impartan en lenguas extranjeras sin que ello suponga modificación de los aspectos básicos del currículo.

Respecto a la evaluación indica que serán los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables los referentes.

Por su parte, es interesante la aportación sobre la competencia lingüística en el Anexo I de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. En dicho anexo la competencia lingüística es resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. Indica que pueden implicar el uso de una o varias lenguas, en diversos ámbitos y de manera individual o colectiva y que pueden haber tenido vías y tiempos distintos de adquisición y con distintas finalidades. Asimismo, valora optar por metodologías activas de aprendizaje (aprendizaje basado en tareas y proyectos, en problemas, en retos, etcétera).



A modo de resumen mostramos la figura 6, en la que se representa las veces, los años y dónde se menciona la evaluación relacionada con AICLE en los últimos 18 años.



*Figura 6:* Menciones en los últimos 18 años a la evaluación en programas de lenguas extranjeras. Fuente: elaboración propia.

Adentrándonos en el ámbito local de la Comunidad Autónoma de Canarias, la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria (BOC n.º 152, de 7 de agosto) dedica el Capítulo VI al Plurilingüismo, y señala, en su artículo 48, que la Administración educativa establecerá mecanismos y medidas de apoyo que permitan desarrollar modelos plurilingües en los centros, facilitando la impartición de materias del currículo en una lengua extranjera. Por ello, la administración educativa autonómica debe facilitar la impartición de determinadas materias del currículo en una lengua extranjera, de acuerdo con lo que a tales efectos establezca. Exhorta la renovación de los aspectos didácticos de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante métodos activos y participativos en el aula orientados hacia la comunicación oral y dotar a los centros de los recursos que permitan alcanzar este objetivo, en los términos que reglamentariamente se determinen.



Y añade que deberán permitir que, al finalizar esta etapa secundaria obligatoria, el alumnado esté en condiciones de poder alcanzar el nivel A2 del Marco común europeo de referencia para las lenguas.

También hay referencias para la formación lingüística y metodológica del profesorado (Art. 49) mediante el apoyo de la administración educativa a la formación en lenguas extranjeras del profesorado de materias no lingüísticas (programas formativos, licencias de estudio encaminadas al perfeccionamiento de lenguas extranjeras y estancias en el extranjero para el alumnado y profesorado y fomentará la participación de los centros educativos en programas de intercambios escolares internacionales).

También el Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias da una importancia especial al aprendizaje de las mismas, determinando que una parte de las materias del currículo se pueda impartir, total o parcialmente, en una lengua extranjera (Preámbulo) y recomienda un enfoque comunicativo y orientado a la acción, priorizando la comprensión y la expresión orales en situaciones y en contextos de comunicación social (art. 8).

Las reseñas a los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables como referentes de la evaluación tienen en el Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, una particularidad de nuestra Comunidad Autónoma: los criterios de evaluación de los currículos de las cumplen una función nuclear en la concreción del currículo, al conectar todos los elementos que lo componen: objetivos de la etapa, competencias, contenidos, estándares de aprendizaje evaluables y metodología. A partir de ellos se desarrollan la planificación del proceso de enseñanza y los procesos de aprendizaje en el alumnado. Desde este modelo, la evaluación atenderá, así, a un doble cometido: orientar el aprendizaje y reorientar la enseñanza, cumpliendo por tanto una función formativa. Además, en los criterios de evaluación se determinan los estándares de aprendizaje vinculados.

En la siguiente figura 7 mostraremos en qué documentos se ha hecho mención de la evaluación en AICLE en Canarias.





*Figura 7:* Menciones a la evaluación en AICLE en documentos oficiales de Canarias. Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar, AICLE aparece mencionado en tres tipos de documentos, una Ley Canaria, dos Decretos y unas instrucciones en los últimos seis años. La apuesta por el bilingüismo en el modelo es clara por parte del Gobierno de la Comunidad Autónoma.

## 9.- LA EVALUACIÓN DE LA E.F. INTEGRADA EN PROGRAMAS AICLE

Existen diversas dudas entre el profesorado que imparte clases en los programas AICLE acerca de si se debe evaluar en el proceso de enseñanza – aprendizaje durante el curso la Competencia Lingüística del alumnado. La respuesta a esta cuestión se encuentra reflejada en los documentos facilitados por la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes de la Comunidad Autónoma de Canarias, donde únicamente encontramos una referencia dedicada al proceso de **calificación** en los programas de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, y es la siguiente:



*“Las áreas o materias que se imparten en la modalidad AICLE se evaluarán y calificarán atendiendo a los criterios de evaluación propios de estas asignaturas (...) si un alumno o una alumna manifiesta dificultades para superar los aprendizajes de las asignaturas impartidas en esta modalidad, el profesorado deberá dirimir si dichas dificultades tienen que ver con los aprendizajes propios del área o la materia, o con la transmisión de estos en la lengua extranjera.*

*En este sentido, para la superación de estas dificultades, se tendrá en cuenta el tipo de apoyo requerido por el alumnado para acceder a los aprendizajes impartidos en la lengua extranjera: ajuste de la metodología, de los recursos, de los materiales y los instrumentos de evaluación, para atender a la diversidad del alumnado.” CEUCD (2020)*

También en la propuesta misma del enfoque dual AICLE: la adquisición de conocimientos y competencias de la materia y las habilidades y competencias en la lengua extranjera en la que se imparte la asignatura que configuran un contexto lingüístico necesario, pero no completamente determinante.

Por otro lado, si tenemos en cuenta los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables en Educación Física definidos en el Decreto 83/2016, en el que se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC n.º 136, de 15 de julio), no encontramos ninguna referencia, directa o indirecta, al uso de las lenguas extranjeras.

En consecuencia, el profesorado AICLE de Educación Física, tendrá como referente los criterios de evaluación recogidos en el currículo de la etapa y vendrá a emplear los instrumentos de evaluación que, generalmente, se han venido utilizando en la Educación Física.

La diferencia en la impartición de la materia es la incorporación de un contexto lingüístico en el que la relación dialógica adquiere una relevancia quizá superior a la que se desarrolla en la sesión de Educación Física convencional.

A falta de un conocimiento medianamente veraz de cómo evalúa la persona que ejerce la docencia de E.F. en AICLE, y teniendo en cuenta que se desarrolla un proceso



de evaluación trimestral, en el que este profesorado no parece presentar dificultades para llevarlo a cabo, vamos a proponer, no obstante, un planteamiento que refuerce el modelo AICLE en la Educación Física.

Hemos visto que los criterios de evaluación, particularmente en nuestra Comunidad Autónoma, son muy amplios para dar autonomía al profesorado en la selección y adecuación de aprendizajes y que no presentan referencias al aprendizaje de la lengua extranjera. Y que en ellos se integran los estándares de aprendizaje evaluables (recordamos: 37 en el primer ciclo, y 40 en 4º de la ESO).

Si tomamos como referencia nuestro posicionamiento en una evaluación formativa y compartida, analizaremos, a modo de ejemplo, los estándares de Educación Física en el primer ciclo de la ESO con el propósito de ofrecer un refuerzo al contexto lingüístico al que nos referíamos anteriormente, y mantenernos en el campo de la materia.

Una clasificación habitual de los contenidos es la de distinguirlos en conceptuales, procedimentales y actitudinales, según caractericen aprendizajes relacionados con el saber, con el saber hacer y con el saber ser. Estableciendo este criterio a los estándares, encontramos la siguiente tabla.

*Tabla 5. Clasificación de estándares. Fuente: elaboración propia.*

C	5. Explica y pone en práctica técnicas de progresión en entornos no estables y técnicas básicas de orientación, adaptándose a las variaciones que se producen, y regulando el esfuerzo en función de sus posibilidades.
O	
N	
C	11. Describe y pone en práctica de manera autónoma aspectos de organización de ataque y de defensa en las actividades físico-deportivas de oposición o de colaboración-oposición seleccionadas.
E	
P	
T	13. Reflexiona sobre las situaciones resueltas valorando la oportunidad de las soluciones aportadas y su aplicabilidad a situaciones similares.
U	
A	14. Analiza la implicación de las capacidades físicas y las coordinativas en las diferentes actividades físico-deportivas y artístico-expresivas trabajadas en el ciclo.
L	
E	
S	15. Asocia los sistemas metabólicos de obtención de energía con los diferentes tipos de actividad física, la alimentación y la salud.



	<p>16. Relaciona las adaptaciones orgánicas con la actividad física sistemática, así como, con la salud y los riesgos y contraindicaciones de la práctica deportiva</p> <p>19. Identifica las características que deben tener las actividades físicas para ser consideradas saludables, adoptando una actitud crítica frente a las prácticas que tienen efectos negativos para la salud.</p> <p>23. Analiza la importancia de la práctica habitual de actividad física para la mejora de la propia condición física, relacionando el efecto de esta práctica con la mejora de la calidad de vida.</p> <p>30. Conoce las posibilidades que ofrece el entorno para la realización de actividades físico-deportivas.</p> <p>32. Analiza críticamente las actitudes y estilos de vida relacionados con el tratamiento del cuerpo, las actividades de ocio, la actividad física y el deporte en el contexto social actual.</p> <p>33. Identifica las características de las actividades físico-deportivas y artístico-expresivas propuestas que pueden suponer un elemento de riesgo para sí mismo o para los demás.</p> <p>34. Describe los protocolos a seguir para activar los servicios de emergencia y de protección del entorno.</p> <p>36. Utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación para elaborar documentos digitales propios (texto, presentación, imagen, video, sonido, ...), como resultado del proceso de búsqueda, análisis y selección de información relevante.</p> <p>37. Expone y defiende trabajos elaborados sobre temas vigentes en el contexto social, relacionados con la actividad física o la corporalidad, utilizando recursos tecnológicos.</p>
A C T I T U D I N A	<p>21. Alcanza niveles de condición física acordes a su momento de desarrollo motor y a sus posibilidades.</p> <p>22. Aplica los fundamentos de higiene postural en la práctica de las actividades físicas como medio de prevención de lesiones.</p> <p>27. Muestra tolerancia y deportividad tanto en el papel de participante como de espectador.</p> <p>28. Colabora en las actividades grupales, respetando las aportaciones de los demás y las normas establecidas, y asumiendo sus responsabilidades para la consecución de los objetivos.</p>



L E S	<p>29. Respeta a los demás dentro de la labor de equipo, con independencia del nivel de destreza.</p> <p>31. Respeta el entorno y lo valora como un lugar común para la realización de actividades físico-deportivas</p> <p>35. Adopta las medidas preventivas y de seguridad propias de las actividades desarrolladas durante el ciclo, teniendo especial cuidado con aquellas que se realizan en un entorno no estable.</p>
P R O C E D I M E N T A L E S	<p>1. Aplica los aspectos básicos de las técnicas y habilidades específicas, de las actividades propuestas, respetando las reglas y normas establecidas.</p> <p>2. Autoevalúa su ejecución con respecto al modelo técnico planteado.</p> <p>3. Describe la forma de realizar los movimientos implicados en el modelo técnico.</p> <p>4. Mejora su nivel en la ejecución y aplicación de las acciones técnicas respecto a su nivel de partida, mostrando actitudes de esfuerzo, auto exigencia y superación.</p> <p>6. Utiliza técnicas corporales, de forma creativa, combinando espacio, tiempo e intensidad.</p> <p>7. Crea y pone en práctica una secuencia de movimientos corporales ajustados a un ritmo prefijado.</p> <p>8. Colabora en el diseño y la realización de bailes y danzas, adaptando su ejecución a la de sus compañeros.</p> <p>9. Realiza improvisaciones como medio de comunicación espontánea.</p> <p>10. Adapta los fundamentos técnicos y tácticos para obtener ventaja en la práctica de las actividades físico-deportivas de oposición o de colaboración-oposición propuestas.</p> <p>12. Discrimina los estímulos que hay que tener en cuenta en la toma de decisiones en las situaciones de colaboración, oposición y colaboración-oposición, para obtener ventaja o cumplir el objetivo de la acción.</p> <p>17. Adapta la intensidad del esfuerzo controlando la frecuencia cardíaca correspondiente a los márgenes de mejora de los diferentes factores de la condición física.</p> <p>18. Aplica de forma autónoma procedimientos para autoevaluar los factores de la condición física.</p>



20. Participa activamente en la mejora de las capacidades físicas básicas desde un enfoque saludable, utilizando los métodos básicos para su desarrollo.
24. Relaciona la estructura de una sesión de actividad física con la intensidad de los esfuerzos realizados.
25. Prepara y realiza calentamientos y fases finales de sesión de forma autónoma y habitual.
26. Prepara y pone en práctica actividades para la mejora de las habilidades motrices en función de las propias dificultades.

En un primer análisis de la tabla observamos la cantidad de estándares relacionados con aspectos conceptuales en relación con las características que se le suponen comúnmente a la Educación Física como materia de alto contenido procedimental y actitudinal. Es por ello que consideramos que supone un posible refuerzo para el profesorado de AICLE, ya que, a través del contexto dialógico que aplica en el programa, encuentra suficientes recursos relacionados con la E.F. para establecer intercambios comunicativos que desde un posicionamiento de evaluación formativa y compartida adquieren una relevancia para el docente de AICLE.

Por lo tanto, entendemos que la relación de E.F. con AICLE se ve justificado, además de por los estudios citados anteriormente, por ese gran campo de contenido conceptual que fomentará una comunicación constante sin pérdida del tiempo de compromiso motor que encontramos en la E.F. no AICLE, y el cual será transmitido en L2.

### 9.1.- METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA AICLE

Como ya establecimos en el apartado 5.1, la intervención didáctica del profesorado de EF en AICLE debe aplicarse con métodos centrados en el alumnado.



La evaluación, como también se ha visto, debe atender a los progresos alcanzados en el contenido y en las competencias. Para ello se deben combinar diferentes estrategias de evaluación que incidan sobre lo individual y lo grupal, la motricidad desarrollada, que aplique la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación compartidas. Estas últimas son fundamentales en este enfoque si se centra la actividad del aprendizaje en el alumno. Y se deben incluir estrategias de evaluación formativa, para optimizar los procesos, y sumativa, al final, para medir la calidad de los aprendizajes que dichos procesos han promovido en el alumnado (Lofft Basse, 2016).

Marsh (2010) introduce además la noción de profesor comprometido con el propio desarrollo cognitivo, social y afectivo del alumnado (obviamente nosotros añadimos el **desarrollo motriz**), necesario para generar una trama de relaciones socioafectivas en el aula, capaces de generar un clima agradable y seguro de trabajo, en el que los roles del docente y el alumno deben ser acordes con el modelo metodológico que el AICLE conlleva en la práctica.

Enseñar EF a través de la L2 a través del contenido de EF implica un contexto comunicativo real, en el que el lenguaje se usa para aprender y comunicarse al mismo tiempo. Por ello, es necesario que los procesos de comprensión, transformación y producción de lenguaje y contenido se contemplen en la evaluación para conectar el input (información de entrada ofrecida por el profesorado) y el output (información de salida del alumnado que se puede producir en términos de movimiento).

Si en el análisis de los estándares por ámbito hemos encontrado suficientes recursos y contextos para el desarrollo de una programación AICLE que promueva una EF en L2, inferimos que sería adecuado redactar descriptores que reflejen el nivel de competencia para cada criterio en la realización de las tareas (aunque sean motrices en su mayoría), desde una buena realización a una deficiente que contemple la **comprensión** y la **realización** a través de la combinación de estrategias metodológicas centradas en el alumno. Y también que permita una progresión lo más formativa posible en el proceso de aprendizaje de un modelo más dependiente a una mayor autonomía en el aprendizaje.

La escala descriptiva mixta que proponemos a continuación se puede utilizar para obtener una retroalimentación del proceso de aprendizaje, es decir, para identificar lo que



los estudiantes están aprendiendo o no, para encontrar alternativas, etc.; o sea buscar evidencias en el alumnado con el objetivo de decidir dónde están en el proceso de aprendizaje, hacia dónde necesitan ir y cómo llegar allí. Pero también como instrumento de evaluación sumativa para conocer la calidad del aprendizaje alcanzado. Nuestra intención al emplear la siguiente escala nunca será evaluar el nivel competencial del alumnado en lenguas extranjeras, ya que ese trabajo procede a los expertos en la L2.

Entendemos que la propuesta facilita al profesorado la integración del contenido y el lenguaje para que este no sea un componente invisible en la evaluación. Teniendo en cuenta que, en el AICLE, el contenido determina el lenguaje que se aprende, a la hora de evaluar el contenido, el lenguaje no debe impedir al alumno mostrar lo que conoce, ni penalizar su evaluación del contenido (Frigols, en Megías, 2012).

Por otra parte, proponemos la escala descriptiva mixta como herramienta de apoyo que nos facilitaría el conocimiento y el grado competencial por contenidos del alumnado (Rodríguez y Pintor, 2020). A diferencia de las rúbricas aportadas por la Consejería, las cuales están basadas en los criterios de evaluación, las que proponemos bajo una diferenciación de categorías de ámbitos, se centran en la observación de los estándares de aprendizaje evaluables, y pueden emplearse para las situaciones de aprendizaje llevadas a cabo durante el curso escolar.

Estas escalas permiten evaluar tareas basadas en procesos o productos finales. Son escalas que aportan información por niveles de competencia en el conjunto de los descriptores que definen la realización competente de una tarea. Entendemos que son muy adecuadas para la integración de criterios de evaluación del contenido, del lenguaje y de los procesos y destrezas de aprendizaje, que los alumnos desarrollan durante la tarea que se evalúa.

A continuación, proponemos una herramienta de evaluación para emplearla en un supuesto práctico en el que se involucra al profesorado AICLE de 2º de la ESO. La situación de aprendizaje seleccionada para la cual se propone la siguiente escala se encuentra en el primer trimestre y es referida a la salud, lleva por título “Condición física”. Hemos seleccionado para el desarrollo de la escala descriptiva mixta seis estándares de aprendizaje evaluables que se tratarán a lo largo de la S.A., tres de ellos han





sido de carácter conceptual, dos de carácter procedimental (físico – motriz) y uno del ámbito actitudinal.

En la escala que presentamos a continuación mostramos en color azul claro los estándares de carácter conceptual, en amarillo los relacionados con el ámbito físico – motriz o procedimentales y en rojo el seleccionado dentro del área actitudinal.

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE		ESCALA DESCRIPTIVA MIXTA PARA ESTÁNDARES				
<b>ESTÁNDAR N.º 32</b>	Manifiesta dominio total del lenguaje específico e incluye descriptores. (3pts)		Demuestra comprensión parcial del lenguaje específico y conceptos. (1,5pts)		Expone con dificultad los conceptos y el lenguaje. (0,5 pts)	
<b>ESTÁNDAR N.º 37</b>	Expone con total conocimiento del lenguaje y aspectos teóricos de E.F. (3pts)	Demuestra considerable conocimiento del lenguaje y aspectos teóricos (2pts)		Reconoce con dificultad el lenguaje y los aspectos técnicos. (1pts)		
<b>ESTÁNDAR N.º 25</b>	Prepara con total autonomía y coherencia las partes de la sesión (3pts)	Prepara coherentemente las partes de la sesión (2pts)	Prepara siguiendo pautas las partes de la sesión (1,5pts)	Comete errores al preparar las partes de una sesión (1 pto)		
<b>ESTÁNDAR N.º 20</b>	Practica con autonomía y compromiso planes para la mejora de la condición física(3pt)	Practica con empeño e interés planes de mejora de la condición física (2pts)	Conoce y resuelve planes de mejora integrándose en ellos (1,5pts)		Conoce pero no se implica en los planes de mejora pero asume su rol (0,5pts)	
<b>ESTÁNDAR N.º 36</b>	Mantiene los criterios proporcionados y emplea de forma crítica las TIC (3pts)		Emplea al menos x criterios y utiliza las TIC con habilidad (1,5pts)		Presenta menos de x criterios y emplea las TIC con dificultades (0,5pts)	
<b>ESTÁNDAR N.º 22</b>	Aplica con autonomía y compromiso pautas para la prevención de lesiones (3pts)		Aplica pautas para la prevención de lesiones bajo indicaciones (1,5pts)		Aplica sin mostrar interés pautas para la prevención de lesiones (0,5pto)	

Figura 8: Escala descriptiva para los estándares de aprendizaje evaluables tratados en la SA de condición física. Fuente: elaboración propia.

Como podemos observar en la figura, los descriptores de cada uno de los estándares no contienen el mismo nivel de importancia, ya que, bajo nuestro punto de vista, la Educación Física siempre tiene que velar por el compromiso motor y la promoción del desarrollo físico – motriz. Es por ello que los estándares nº. 20 y nº. 25,



relacionados con el ámbito procedimental, reciben mayor número de indicadores que el resto de estándares presentados.

Al seleccionar un supuesto para un profesor integrado en el Programa AICLE, hemos decidido relacionar los estándares de área conceptual nº. 32, nº. 37 y nº. 36, directamente con el desarrollo de la comunicación lingüística, con el objetivo de establecer descriptores que faciliten al profesorado conocer el nivel competencial del alumnado. Pero nunca nos separamos del contenido de la Educación Física, ya que todos los criterios a observar de la comunicación en L2 del alumnado están totalmente relacionados con el lenguaje de la materia. También añadimos un estándar relacionado principalmente con el uso de las TIC, el cual fomenta la búsqueda de información en la lengua extranjera mediante el uso de tecnología.

Finalmente, el estándar seleccionado del ámbito actitudinal nº. 22, hace referencia directa al interés del alumnado por cuidar sus hábitos de higiene postural durante la práctica. Elaboramos tres indicadores relacionados con este aspecto.

Aun así, las escalas descriptivas mixtas no son el único instrumento de evaluación. Combinadas con otros que faciliten la coevaluación (listas de control, rúbricas...) permiten integrar la evaluación en la instrucción, facilitando el intercambio de información sobre la evaluación entre discentes. Con estos instrumentos, se comparten los objetivos y se ofrece información comprensible y significativa sobre lo que se le exige al estudiante o sobre qué debe mejorar en el aprendizaje y cómo hacerlo con el apoyo de un compañero o compañera. Por tanto, ofrecen un contexto para la reflexión conjunta y la colaboración entre el alumnado y entre el docente y el alumnado concreto sobre el proceso de evaluación. Todo ello fomenta el desarrollo de habilidades meta – cognitivas, promueve un papel activo de los estudiantes y favorece su autonomía.



## 10.- CONCLUSIONES

Tras el estudio y análisis que hemos realizado del profesorado de Educación Física de la modalidad AICLE, podemos determinar que existen ciertas incertidumbres que pueden colocar en una posición de inseguridad al docente a la hora de evaluar al alumnado.

Si bien la Consejería de Educación establece que, las materias inmersas en el programa AICLE evaluarán a los discentes conforme establezcan los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables específicos de cada área, y que el profesorado debe realizar modificaciones en su metodología de enseñanza con el objetivo de facilitar la adquisición de la Competencia Lingüística en el proceso de evaluación continua y formadora.

Esto ayudará a discriminar si el problema del alumno o la alumna es por comprensión de la exigencia motriz solicitada o del vocabulario o construcción lingüística empleada. Sea como sea, la reflexión docente pasa por determinar una u otra situación.

Concluimos que el profesorado se ve en la necesidad de modificar el mecanismo y la forma de transmitir el conocimiento, pero nunca debe alejarse de los Criterios de Evaluación de su materia para garantizar la comprensión y el logro de esa Competencia Lingüística. Por otro lado, los indicadores de logro en los estándares de aprendizaje evaluables de Educación Física, muestran gran cantidad de estándares relacionados con conocimientos de tipo declarativo, lo que nos hace creer que existen medios no patentes para poder realizar la evaluación o seguimiento según los criterios de evaluación de Educación Física en un contexto lingüístico como AICLE.

Es por ello que desde aquí proponemos un instrumento de seguimiento en forma de escala descriptiva en una situación de aprendizaje concreta que permite al profesorado de Educación Física acercarse a conocer el nivel competencial en lengua extranjera del alumnado mediante la comunicación con ellos y ellas. Como mencionamos en el apartado 9.1, el instrumento planteado nos permite conocer la dirección que está tomando el aprendizaje, y al poder realizar una escala centrada en cada una de las situaciones de



aprendizaje seleccionadas en la programación, podemos comprobar cada estándar de aprendizaje evaluable sin tener que desarrollar en la situación de aprendizaje el criterio de evaluación por completo.

Teniendo en cuenta lo establecido por la Consejería, concluimos que, para el correcto desarrollo del proceso de evaluación en AICLE, para cada una de las Competencias, en cada materia, sean o no lingüísticas, debe haber una metodología adecuada a las 4Cs, la cual favorezca principalmente una colaboración inter e intradisciplinar entre el profesorado de las siguientes materias. Todo esto se plantea con el objetivo de que, a lo largo del curso escolar, el alumnado reciba una evaluación formativa de la mano de expertos en cada Competencia, siendo por ejemplo la Competencia Lingüística evaluada por parte del experto en lenguas extranjeras, la Competencia Motriz por parte del experto en Educación Física, etc.

Como dijimos en el apartado 5.1, la metodología y el proceso de evaluación son inseparables. Es por ello que proponemos fomentar las metodologías de enseñanza emergentes para tener una mayor facilidad a la hora de evaluar al alumnado AICLE. Podemos determinar que estos procesos de evaluación formativa, de coevaluación y de autoevaluación, fomentan la comunicación profesorado – alumnado y alumnado – alumnado. Por lo tanto, fomentamos el uso de la L2, y por consiguiente el desarrollo y aumento competencial en lenguas extranjeras, por ello también el de la Competencia Lingüística.

En conclusión, deseamos promover el empleo de metodologías emergentes que integren las materias con respecto a sus contenidos y aprendizajes. Entendemos que aclararía el proceso de evaluación para el profesorado, y desarrollaría una mayor motivación en el alumnado para afrontar las situaciones de aprendizaje bajo un contexto globalizado y transferible.

Por último, compartimos un sistema de categorías para dividir los estándares de aprendizaje evaluables, partiendo de la categorización en Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales. Posteriormente nos basamos en ese mismo sistema para elaborar un instrumento de evaluación y seguimiento en forma de escala descriptiva mixta, con el



cual pretendemos facilitar el conocimiento del nivel competencial del alumnado por parte del profesorado de Educación Física en AICLE.

## 11.- PROSPECTIVA Y LIMITACIONES

Todo trabajo de investigación trata de responder a alguna pregunta sobre un tema y, si se plantea adecuadamente, genera nuevas preguntas, ideas o líneas de trabajo que permiten incrementar el conocimiento sobre el tema.

A lo largo de este trabajo he encontrado posibles campos de investigación relacionada con la Educación Física y AICLE. En concreto, se podrían plantear las siguientes propuestas de trabajo futuro:

**1. Identificar los instrumentos de evaluación que emplea el o la docente de Educación Física AICLE y con qué contenidos, competencias o estándares se relacionan.**

Permitiría conocer si el profesorado de la materia establece algún instrumento de evaluación de la competencia lingüística o sigue el planteamiento de las instrucciones referentes a evaluar según los criterios de evaluación de la materia.

**2. Indagar en los modelos de evaluación seleccionados por el profesorado AICLE.**

Aunque la normativa indique que la evaluación debe ser continua, formativa e integradora, en ocasiones, la docencia puede caer en modelos metodológicos que poco pueden aportar a una evaluación de esas características. Nos referimos a modelos en los que prima el desarrollo de la condición física o deportiva desde la pedagogía del modelo.

También valdría, desde otra perspectiva, para conocer las teorías implícitas de la evaluación que tiene el profesorado.

**3. Cualquiera de las propuestas anteriores se podrían plantear desde la comparación entre docente AICLE-No AICLE,** para observar las posibles diferencias al emplear el enfoque dual.



**4. Otra posibilidad sería desarrollar estudios de casos comparativos de profesorado que imparte a grupos AICLE y no AICLE, preferiblemente de los mismos niveles, para observar y determinar las diferencias o semejanzas en los modelos de enseñanza y de evaluación.**

**5. Otro elemento al que no hemos podido acceder por las circunstancias acaecidas en estos tiempos es el conocer si el profesorado ha desarrollado algún tipo de currículo integrado como se plantea en el modelo AICLE.** Tal conocimiento nos permitiría conocer si la competencia lingüística es o no evaluada por el profesorado de E.F. o por el profesorado de las asignaturas en las que en sus respectivos criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluable hagan referencia a esta competencia.

Finalmente, las limitaciones que nos hemos encontrado a la hora de desarrollar el trabajo han sido principalmente debidas a la situación actual en la que nos encontramos. La declaración del Estado de Alarma en el BOE-A-2020-3692 mediante el Real Decreto 463/2020, limitó en gran parte la propuesta inicial hacia la que se dirigía el trabajo, ya que la imposibilidad de realizar un estudio de campo asistiendo a clases en los Centros involucrados en el Programa AICLE nos obligaba a cambiar el enfoque que en un principio nos habíamos planteado.

Otra limitación con la que nos hemos encontrado ha sido la falta de participación del profesorado. Comprendemos que se han encontrado estos últimos meses en un estado de incertidumbre, cambiando la metodología de trabajo y el estilo de enseñanza, por lo que no han podido participar directamente en la investigación.

Como última limitación mencionamos la escasez de documentación y de datos sobre el Programa en las páginas oficiales del Gobierno de Canarias. Concretamente hacemos referencia a documentos relacionados con la evaluación en programas de lenguas extranjeras, pero también destacamos la falta de datos en relación al profesorado involucrado, a los centros implicados y al alumnado envuelto en AICLE. Es por ello que nos vimos en la obligación de abrir nuestro campo de búsqueda e introducir bibliografía externa a Canarias.



## 12.- BIBLIOGRAFÍA

- Bentley, K. (2011). *The TKT course CLIL module*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bergmann, J., Sams, A., & Prensky, M. (2016). *Dale la vuelta a tu clase*. SM.
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [consultado en 2020]
- CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Bilingüismo individual. (2020). Retrieved May 2020, from [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/bilinguindiv.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/bilinguindiv.htm)
- Bilbao, E. (2017). *La mediación en el nuevo Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Reall.es. Retrieved May 2020, from <https://reall.es/la-mediacion-en-el-nuevo-marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas/>.
- Blázquez, D., y Sebastiani, E. (2010). *Enseñar por competencias en educación física*. Barcelona: Inde Publicaciones
- Blázquez, D. (2017). *Cómo evaluar bien en educación física*. Barcelona: INDE.
- Camargo, A. y Hederich, C. (2010). Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente*, vol.13. pp. 329-346. Diciembre, 2010. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia. Disponible en <http://www.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente>
- Camargo, Á. y Hederich, C. (2010). Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente*, 13(24),329-346. [fecha de Consulta mayo de 2020]. ISSN: 0124-0137. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4975/497552357008>
- Canney, S. (2015). Learning by Doing: A Teacher Transitions Into PBL. Retrieved May 2020, from <https://www.edutopia.org/blog/learning-by-doing-teacher-transitions-pbl-shawn-canney>



- Chavarría, X. (2009). *Competencias básicas y Educación Física*. En Blázquez, D. y Sebastiani, E. (eds.) *Enseñar por competencias en Educación Física*, pp. 83-95, Barcelona: INDE.
- Churches, A. (2020). Taxonomía de Bloom para la Era Digital. Retrieved May 2020, from <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomDigital>
- Cone, T., Werner, P., y Cone, S. (2009). *Interdisciplinary elementary physical education*. Champaign: Human Kinetics.
- Contreras Jordán, O., y Cuevas Campos, R. (2011). *Las Competencias básicas desde la educación física*. Barcelona: INDE.
- Coral, J. (2012). *Physical education and English Integrated Learning: PE in CLIL in 5th grade of primary school* (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Coral, J. y 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, pp. 79-84.
- Core, E. (2017). La mediación en el nuevo Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. ReALL: Research in Affective Language Learning Centre. Disponible en <https://reall.es/la-mediacion-en-el-nuevo-marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas/>
- Coyle, D. (2006). *Developing CLIL: Towards a theory of practice. CLIL in Catalonia from Theory to Practice: APAC Monographs vol. 6*. Pp 5-29.
- Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Deus Pinheiro, J. (2008) *El perfil del multilingüismo en la Unión Europea (UE) y la promoción del plurilingüismo*. Revista Humanidades, v. 23, n. 1, pp 47-56. Fortaleza.
- Díaz Lucea, J. (2003). *L'evaluació de l'Educació Física en les etapes de primària y secundària. Concreció d'un model d'evaluació formativa del l'area*. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.





- Giné, N.; Ion, G y Jiménez, L. (2004). Reflexión y análisis del modelo de evaluación docente del profesorado universitario de la Universidad de Barcelona. Universidad de Sevilla. Sevilla.
- Gobierno de Canarias (s.f.). *¿Qué es el programa AICLE?* Recuperado de [https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/lenguas\\_extrajeras/programa-aicle/que-es-el-programa-aicle/index.html](https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/lenguas_extrajeras/programa-aicle/que-es-el-programa-aicle/index.html)
- Gobierno de Canarias (s.f.). PILE 2016. Plan para el Impulso del Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Recuperado de [http://www.gobiernodecanarias.org/opencmsweb/export/sites/educacion/web/programas-redes-educativas/galerias/galeria\\_documentos/hablarotralengua/folleto\\_pile.pdf](http://www.gobiernodecanarias.org/opencmsweb/export/sites/educacion/web/programas-redes-educativas/galerias/galeria_documentos/hablarotralengua/folleto_pile.pdf)[http://www.gobiernodecanarias.org/opencmsweb/export/sites/educacion/web/programas-redes-educativas/galerias/galeria\\_documentos/hablarotralengua/folleto\\_pile.pdf](http://www.gobiernodecanarias.org/opencmsweb/export/sites/educacion/web/programas-redes-educativas/galerias/galeria_documentos/hablarotralengua/folleto_pile.pdf)
- Gobierno de Canarias, (2020). *Kit básico para evaluar y calificar*. Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad Recuperado de: [http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/enseanzas/kit\\_evaluar\\_calificar/index.html](http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/enseanzas/kit_evaluar_calificar/index.html)
- Gobierno de Canarias. (2015, septiembre, 3). Resolución de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa por la que se dictan instrucciones para el desarrollo de la modalidad de Aprendizaje Integrado de Lengua Inglesa y Contenidos de otras áreas o materias en centros públicos que imparten enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias para el curso 2015-2016. [Consultado el 29 de mayo de 2020].
- Gobierno de Canarias. (2016, agosto 31). Resolución de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa por la que se dictan instrucciones para el desarrollo del programa experimental PILE y de la modalidad de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE).
- Gobierno de Canarias. Resolución 1218, de 2 de julio de 2019, de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa por la que se dictan instrucciones a los centros públicos de educación infantil y primaria de la



- Comunidad Autónoma de Canarias autorizados a impartir la enseñanza bilingüe dentro del marco del Plan de Impulso de Lenguas Extranjeras en el curso 2019-2020.
- Gobierno de España. (2020). BOE-A-2020-3692 del 14 de marzo.
  - Gobierno de España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2007, Julio, 25). El bilingüismo. Recuperado de:  
[http://recursos.cnice.mec.es/lengua/profesores/eso3/t2/teoria\\_2.htm](http://recursos.cnice.mec.es/lengua/profesores/eso3/t2/teoria_2.htm)  
[http://recursos.cnice.mec.es/lengua/profesores/eso3/t2/teoria\\_2.htm](http://recursos.cnice.mec.es/lengua/profesores/eso3/t2/teoria_2.htm)
  - Icarte, G., y Lávate, H. (2016). Metodología para la Revisión y Actualización de un Diseño Curricular de una Carrera Universitaria Incorporando Conceptos de Aprendizaje Basado en Competencias. *Formación Universitaria*, 9(2), 03-16. doi: 10.4067/s0718-50062016000200002
  - Kilmova, B. (2012). CLIL and the teaching of foreign languages. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, vol. 47, pp 572-576.
  - Ley 6/2014, Canaria de Educación no Universitaria (BOC n. o 152, de 7 de agosto)
  - Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE n.º 106, de 4 de mayo).
  - Lofft Basse, R. (2016). *Assessment for learning in the CLIL classroom: A corpus-based study of teacher motivational L2 strategies and student motivation and metacognitive abilities*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
  - López, V.M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudios de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Universidad de Valladolid, Valladolid.
  - López, V.M. (2006). La evaluación en educación física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación. Vol. 10. pp. 31-41.
  - López, V.M. (Coord.) (2014). *Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.



- López, V.M. (Coord.). (1999). Educación Física, evaluación y reforma. *Diagonal*, Segovia.
- Marsh, D. (2000). Using languages to learn and learning to use languages. Disponible en <http://www.tieclil.org/html/products/pdf/%201%20UK.pdf>
- Marsh, D. (2006). English as a medium of instruction in the new global linguistic order: Global characteristics, Local consequences. *Second Annual Conference for Middle East Teachers of Science, Mathematics and Computing*, SM Stewart, JE Olearski and D. Thompson, eds., METSMaC, Abu Dhabi, Citeseer. Disponible en <https://archive.org/details/ProceedingsOfTheSecondAnnualConferenceForMiddleEastTeachersOf>
- Martínez, G. (2006). Mexican Americans and Language: Del Dicho Al Hecho. Glenn A. Martínez. *Journal Of Anthropological Research*, 63(1), 126-128. doi: 10.1086/jar.63.1.20371121
- Mateo, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 24 (1), pp 165-186.
- MCERL. (2005). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)
- Megías Rosa, M. (2012). Formación, Integración y Colaboración: Palabras clave de CLIL. Una Charla con María Jesús Frigols. Encuentro, 21, 3–14.
- Mehisto, P., Frigols, M., & Marsh, D. (2009). *Uncovering CLIL, Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
- Méndez Oramas, M. (2015). La taxonomía de Bloom, una herramienta imprescindible para enseñar y aprender. Retrieved May 2020, from <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cprofestenerifesur/2015/12/03/la-taxonomia-de-bloom-una-herramienta-imprescindible-para-ensenar-y-aprender/>
- Meyer, O. (2010). Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies. *Pulso*, vol. 33, pp. 11-29.



- Miller, G. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65(9), S63-7. doi: 10.1097/00001888-199009000-00045
- Naves, T., Muñoz, C. (2000). Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Disponible en [archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/other\\_languages/3Esp.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/other_languages/3Esp.pdf)
- Pacheco, J.J. (2011). El desarrollo de la Competencia Motriz en la Educación Física Escolar. El caso de Canarias. *Acción Motriz*, vol.7. pp. 30-37. Disponible en: [http://www.accionmotriz.com/documentos/revistas/articulos/7\\_3.pdf](http://www.accionmotriz.com/documentos/revistas/articulos/7_3.pdf)
- Pereira, M. (2015). 7 elementos esenciales del APB. Disponible en <https://cedec.intef.es/7-elementos-esenciales-del-abp/>
- Pérez. J., Merino M. (2011). Definición de bilingüe. Disponible en <https://definicion.de/bilingue/>
- Pérez, T. (2015). Uso de recursos educativos abiertos para AICLE. Formación en red. INTEF. Disponible en [file:///C:/Users/Juan%20Jos%C3%A9/Downloads/REAaicle\\_02\\_03\\_15\\_B1\\_T1\\_PrincipiosAICLE.pdf](file:///C:/Users/Juan%20Jos%C3%A9/Downloads/REAaicle_02_03_15_B1_T1_PrincipiosAICLE.pdf)
- Quintero, L. Jiménez, F. Area, M. (2018). Más allá del libro de texto. La gamificación mediada con TIC como alternativa de innovación en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias de la Educación Física, Deporte y Recreación*, vol. 34, pp 343 – 348.
- Ramos, F., y Ruiz Omeñaca, J. V. (2011). La educación física en centros bilingües de primaria inglés-español: de las singularidades propias del área a la elaboración de propuestas didácticas prácticas con Aible. *Resla*, vol. 24, pp. 153-170.
- Sánchez, M. (2015). Aprendizaje basado en problemas: Fundamentos, aplicación y experiencias en el aula. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Sebastiani, E y col. (2014). “*Aprendizaje servicio y Educación Física*”. Barcelona: INDE.
- Siguán, M. y Mackey, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana / Unesco.



- Swartz, R. (2013) *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Madrid: Ediciones SM.
- Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K., y Wagner, R. K. (2006). Relationships between word knowledge and reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, vol. 10, 381–398.
- Unión Europea. (2020) Fichas temáticas sobre la Unión Europea. Parlamento Europeo. La política lingüística. Disponible en <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/es/sheet/142/la-politica-linguistica>.
- Velázquez, C. (2018). El aprendizaje cooperativo en educación física: planteamientos teóricos y puesta en práctica. *Acción Motriz, Las Palmas de Gran Canaria*, vol. 20.
- Walki, A. (2006). Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 9(2), 159-180.