

¿Afecta la metodología CLIL a la idiosincrasia de la clase de Educación Física?

Resumen

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) es un método pedagógico cada vez más aplicado en Educación Física (EF). La presente ponencia tratará de dar respuesta a aquellas voces críticas que esgrimen que la aplicación del AICLE implica perjuicios para el correcto tratamiento y aprendizaje de la EF. Apoyándose en indicios preliminares obtenidos de recientes estudios de campo, el discurso analizará en qué medida al aplicar el método AICLE se modifican determinados parámetros y elementos básicos de la EF. En conclusión, se justificará cómo el método AICLE puede enriquecer e incrementar el potencial pedagógico de la EF en elementos esenciales como los objetivos, contenidos, evaluación, estilos de enseñanza, predisposición y concentración del alumnado y carga de trabajo.

Abstract

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a teaching method increasingly applied in Physical Education (PE). This paper tries to respond to those critical voices claiming that the application of CLIL is detrimental to the correct treatment and learning of PE. Based on preliminary evidence obtained from recent field studies, the discourse will analyse whether applying CLIL modifies certain parameters and basic elements of PE. In conclusion, it will be justified how CLIL can enrich and increase the pedagogical potential of PE in essential elements such as objectives, content, assessment, teaching styles, predisposition and concentration of students and workload.

Palabras clave

CLIL, Educación Física, objetivos, contenidos, evaluación, estilos de enseñanza, predisposición, concentración.

Keywords

CLIL, Physical Education, objectives, assessment, teaching styles, predisposition, concentration.

Introducción

La enseñanza de lenguas extranjeras es una realidad cada vez más necesaria y deseable en nuestro contexto educativo. El nivel de desarrollo alcanzado por las sociedades actuales, como producto de la globalización económica y cultural, exige a los ciudadanos la capacidad de comunicarse en distintas lenguas. Esta realidad lingüística, sin precedente, propone grandes desafíos a todos los docentes ya que los planteamientos educativos actuales instan a enseñar en lenguas extranjeras incluso en materias no lingüísticas.

Este hecho implica que más allá de responder a razones extrínsecas o asociadas a imperativos impuestos por la legislación educativa, los docentes de materias no lingüísticas debemos ser conscientes de que está en nuestra mano satisfacer necesidades tan reales y legítimas del alumnado como darles la oportunidad de ampliar su bagaje cultural, prepararlos para participar de forma plena como ciudadanos o promover el acceso y desarrollo de cualquier proyecto de vida que se planteen, pertrechándoles de tantas capacidades y habilidades como nos sea posible.

Las formas utilizadas para comunicarnos han ido variando con el paso de los años, siendo cada vez mucho más fácil comunicarse desde diferentes lugares del globo de manera casi instantánea. El mundo está cada vez más globalizado y un factor clave que posibilita esta hibridez en la que vivimos son las lenguas (Omar, 2009). En este sentido, Ríos (2005) explica que las lenguas son el resultado del intercambio cultural entre pueblos y hablantes.

De hecho, tal y como señala Ríos (2005), hablar un solo idioma es sinónimo de tener una visión parcelada del mundo, mientras que con cada lengua aprendida se abre una nueva ventana. Por esta razón, conviene ser conscientes y aprovechar los beneficios de un mundo multilingüe y pluricultural.

Pese a que desde la Unión Europea se trata de dar la misma relevancia a todas y cada una de las 24 lenguas oficiales, a nivel mundial el inglés es el idioma con mayor nivel de expansión. Además, dentro de nuestro continente, el inglés resulta ser el primer idioma extranjero en los sistemas educativos de los diferentes países miembros de la Unión Europea (Saorín, 2003). Sin lugar a dudas, el inglés es considerado el idioma internacional dominante de inicios del siglo XXI. Normalmente, se relaciona a un país con una lengua; pero, atendiendo a esta realidad, la lengua inglesa pertenece cada vez más al mundo global en lugar de a algún país en concreto. En este sentido, un cuarto de la población mundial habla inglés, y se espera que para el año 2020 la cantidad alcance los dos billones de personas (Saorín, 2003).

Desde el Consejo de Europa se han promulgado una serie de metas sobre política educativa en materia lingüística, cuyos elementos clave son promover el plurilingüismo, la diversidad lingüística, la cohesión social, la comprensión mutua y la ciudadanía democrática. Para ello, la Unión Europea apuesta decididamente por el multilingüismo en la sociedad europea (Alcón, 2011) y expone, entre otros, los siguientes motivos para refrendar su posicionamiento de favorecer el aprendizaje de lenguas:

- Mejorar las competencias lingüísticas permite a más personas estudiar o trabajar en el extranjero y mejora sus perspectivas de empleo.
- Hablar otros idiomas ayuda a entenderse con personas de diferentes culturas, lo que resulta fundamental en una Europa multilingüe y multicultural.

En el terreno educativo no cabe duda de que se apuesta cada vez más por integrar el aprendizaje lingüístico con el de contenidos específicos de cualquier materia curricular. Existen múltiples opciones metodológicas por las que se puede optar: AICLE, CBI (*Content Based Instruction*), programas bilingües, lengua X como Medio de Instrucción, *game-based projects*, programas de inmersión, etc. (Dalton-puffer, 2007). Cada método implica unas particularidades, pero todos

coinciden en promover simultáneamente el aprendizaje lingüístico y el de otro contenido específico.

Coincidiendo con la publicación del Libro Blanco de la Comisión Europea en 1995, la popularidad de AICLE comenzó a incrementarse y desde entonces ha ido extendiéndose por múltiples países tomado un impulso relevante (Llinares y Pastrana, 2013; Meyer, 2010). Como prueba de ello destaca el auge de diferentes programas académicos que están integrando la metodología AICLE por toda Europa, así como los ya mencionados dentro del estado español. Dependiendo de la situación y de los planteamientos de cada país, el enfoque o uso de esta metodología puede verse modificado o adecuado, por lo tanto, puede afirmarse que AICLE no es una metodología rígida puesto que debe adaptarse a cada contexto y a sus políticas educativas propias (Marsh, 2012).

Por lo que respecta al estado español es destacable su progresiva extensión durante la última década (Llinares y Pastrana, 2013). Desde que en el curso 2004/2005 se introdujeran dos proyectos piloto en Madrid y Baleares (Eurydice, 2006), el interés por el método AICLE como forma de aumentar el dominio y el conocimiento de las lenguas ha ido aumentando progresivamente. De esta forma el número de centros educativos que ofrecen programas AICLE no ha hecho más que verse incrementado. La tendencia parece clara, por lo que a continuación especificamos las características básicas que fundamentan nuestra invitación para utilizarlo en Educación Física (EF).

Debilidades y fortalezas del AICLE en Educación Física

Tradicionalmente la EF ha sido un campo concurrido para integrar este tipo de aprendizaje lingüístico. En el contexto de la actividad física, las relaciones entre el alumnado y el docente son muy diferentes a las que se suceden en otras áreas del currículo (Ramos y Ruiz, 2011). Además, el hecho de desarrollarse en espacios abiertos ofrece una realidad social y vivencial única. Por lo que, a nivel formal, aunque es un método utilizado en múltiples áreas del currículo, la EF es una materia que por su propia idiosincrasia se ajusta especialmente a sus características (Alonso, Cachón, Castro y Zagalaz, 2015; Chiva, Isidori y Fazio, 2015; Coral, 2012; Salvador, Chiva y Ruiz-Madrid, 2016; Salvador, Chiva y Fazio, 2016). En especial, es considerable el número de autores que enumeran ventajas de la utilización de AICLE en EF a raíz de la interacción y comunicación que la materia promueve a través del movimiento y el juego, resultando una vía para facilitar principalmente el aprendizaje de la lengua extranjera (Chiva, Isidori y Fazio, 2015; Coral, 2012; Coral y Lleixà, 2016; García, García y Yuste, 2012; Ramos y Ruiz, 2011).

Existen diversos estudios centrados en el binomio EF y aprendizaje de inglés (Lova y Bolarín, 2015). En particular, Coral (2010) investigó los efectos del AICLE sobre el aprendizaje lingüístico, concluyendo que la EF constituye una posibilidad diferente de aprender una lengua extranjera. Por otra parte, Figueras, Flores y González (2011), en el contexto universitario, también destacan la mejora lingüística de los participantes, en línea con lo expuesto por Reyes (2014) quien, en particular, resalta la mejora de la competencia oral. En la misma línea, Devos (2012) analizó el lenguaje utilizado en una intervención de AICLE y concluyó que se produjo una mejora en el aprendizaje lingüístico gracias a la construcción de nuevos significados. Por su parte, González, Villar, Pastor y Gil (2013) llevaron a cabo un estudio similar, destacando la relevancia del componente lúdico aportado por la EF para favorecer el aprendizaje y la motivación del alumnado.

Por otra parte, existen estudios que amplían el foco de interés y trascienden el análisis de la mera competencia lingüística. Por ejemplo, Alonso et al., (2015) no solo aluden a esta mejora,

sino también a la idoneidad de trabajar elementos relacionados con la cultura inglesa. Rottmann (2007) sostiene que utilizar EF como contenido para desarrollar una lengua fomenta las interacciones de los alumnos, posibilitando así beneficios socio-afectivos. Por su parte, Alías (2011) defiende el progreso de las habilidades orales y expresivas, pero, además, incluye en su estudio el análisis de la percepción del alumnado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, concluyendo que enseñar inglés a través del juego y sirviéndose de principios básicos de la EF resulta muy motivante.

En líneas generales, el desarrollo del AICLE desde su creación hace más de dos décadas tiene fortalezas, pero no carece de voces críticas que ponen el acento en posibles amenazas y debilidades. Estudios previos han demostrado que los conocimientos de los estudiantes en lengua extranjera se benefician del AICLE (Köller et al., 2012, Nold et al., 2008), pero sus efectos sobre el aprendizaje de contenido específico siguen siendo bastante inciertos y susceptibles de investigación. De hecho, hay conclusiones inconsistentes sobre los efectos en la materia; algunos dicen que no hay pérdida de contenidos o aprendizajes específicos, aunque también existen autores que argumentan todo lo contrario (Dallinger, 2016; Piesche, 2016).

Desde el punto de vista del docente, Pérez-Cañado (2011) afirma que el AICLE también incrementa la adquisición de competencias genéricas (conocimiento del mundo, competencias interculturales, motivación o estrategias de aprendizaje) y no disminuye el contenido, sino que aumenta su aprendizaje. Sin embargo, desde la perspectiva de la teoría de la carga cognitiva (Sweller, 1994), se podría argumentar que la memoria de trabajo de los estudiantes está sobrecargada al procesar simultáneamente nuevos contenidos y la lengua extranjera. En este sentido, es plausible que los estudiantes que trabajan con AICLE estén a menudo luchando con una lengua extranjera cuyo conocimiento y competencia es limitada, encontrándose en el camino con textos léxicamente densos y estructuras gramaticalmente complejas que, en definitiva, podrían comprometer el conocimiento del tema específico de fondo (Bruton, 2015).

En el terreno concreto de la EF, muchos investigadores de este campo asumen que el desarrollo del lenguaje extranjero significa que las actividades tendrán metas combinadas de EF y de Lenguaje (Cepero, García y López, 2013; Coral, 2013b, Chiva, Isidori & Fazio, 2015, Figueras, Flores y González -Davies, 2011, González, Villar, Pastor, Zindler, 2013), lo que implica necesariamente la modificación de los elementos curriculares de la EF como son los objetivos, la metodología, la evaluación, etc. (González, Hernández, Pastor y Gil, 2013, Hortigüela, 2016b, Molero, 2011a, Zagalaz et al., 2012). Por lo tanto, como docentes e investigadores preocupados por el desarrollo del AICLE en EF, debemos preguntarnos si la esencia de la EF se ve amenazada con la aplicación del método AICLE (Coral y Lleixà, 2014a). A continuación, basándonos en indicios y evidencias preliminares de estudios e investigaciones todavía en proceso, basados en métodos de observación, aproximaciones cualitativas, estudios de caso cruzados, etc., mostramos cómo, a priori, afectaría la introducción del método AICLE sobre la idiosincrasia propia de la EF.

Objetivos, contenidos y evaluación

Sin duda, la implantación del AICLE conlleva una modificación del currículo de las asignaturas específicas y, en particular, de la EF. Respecto a los objetivos, existe una gran coincidencia en el planteamiento de los docentes de EF entrevistados en cuanto a que son más importantes los objetivos específicos de la EF que los lingüísticos. A pesar de esto, el profesorado afirma que los objetivos lingüísticos se agregan a las clases de EF con mayor o menor relevancia, dependiendo de cada caso. Muchos de estos objetivos tienen relación con el uso de vocabulario específico, determinadas construcciones gramaticales, interacción oral, etc. Algo que responde

necesariamente a la propia naturaleza integradora del AICLE, en la que la lengua y el contenido se fusionan indisolublemente.

En cuanto a la evaluación, su tratamiento en el área de EF puede explicarse a partir de dos enfoques diferentes. Por un lado, hay algunos profesores que no evalúan ni califican el lenguaje porque según ellos este debe ser evaluado en la asignatura de inglés; mientras que, por otro lado, encontramos a quienes sí introducen el lenguaje en la evaluación, aunque intentan que su peso no sea determinante sobre la calificación final de la asignatura. De hecho, es común que a lo sumo se evalúe o tenga en cuenta la capacidad y/o el esfuerzo del alumnado para comunicarse y expresarse en inglés durante las clases. En resumen, parece que quienes incluyen el inglés en la evaluación lo hacen de una manera muy sutil y, en cualquier caso, poco determinante para la nota final de EF.

En cuanto al contenido, el profesorado coincide en que ni la cantidad ni el nivel de los contenidos específicos de EF es menoscabado por el hecho de introducir el método AICLE. Además, en general, la percepción del profesorado apunta a que la aplicación del AICLE no conlleva necesariamente un menor tiempo de actividad física. Desde el punto de vista del profesorado entrevistado y a partir de las observaciones realizadas, aunque en ciertas ocasiones las explicaciones son más largas a causa de la mayor exigencia lingüística; otras veces son más directas y dinámicas, debido probablemente a que el nivel de lengua de los estudiantes exige un uso ágil y adaptado a las necesidades del contexto. Por lo tanto, en este campo, la esencia práctica y procedimental de la EF se mantiene con el AICLE.

La competencia lingüística

Dado que la inserción lingüística en las clases es un aspecto esencial del AICLE, constituye otro de los aspectos importantes a la hora de analizar el impacto sobre la esencia de la materia específica de EF. En particular, nuevamente existen dos focos sobre los que abordar esta cuestión. Por una parte, cabe atender a las habilidades lingüísticas que potencialmente se trabajan en EF; y, por otra parte, debe tenerse en cuenta la atención que presta el profesorado a los propios procesos de comunicación. A pesar de ser conscientes del hecho de que el contenido específico, en nuestro caso de EF, es la prioridad, los profesores que emplean AICLE se esfuerzan, por norma general, por introducir las cuatro habilidades lingüísticas de una manera u otra, lo que evidencia su interés y consideración hacia el uso del lenguaje. De entre ellas, dada la naturaleza eminentemente procedimental de la EF, obviamente prima el uso oral del lenguaje.

Además, en relación a la consideración y atención que presta el profesorado a la comunicación, emerge como característica general de los profesores de EF el hecho de intentar aprovechar las interacciones de clase para fomentar el desarrollo comunicativo. Probablemente, debido a que quieren asegurarse de que el estudiantado alcanza una comprensión idónea de las tareas encomendadas y del contenido trabajado. En este sentido, parece evidente que hay una preocupación general por trasladar el contenido al alumnado; por lo que optan por diferentes estrategias para hacer frente a posibles problemas de comprensión que podrían llegar a comprometer la comunicación efectiva.

Estilos de enseñanza

Los estilos de enseñanza empleados por el profesorado es otro de los aspectos que pueden verse influidos por la introducción del AICLE en EF. En particular, el AICLE implica trabajo en grupo como base para el aumento de la comunicación durante las clases. No en vano los

docentes de EF expresan su acuerdo en el hecho de utilizar estilos de enseñanza más abiertos y participativos cuando imparten clase a través del método AICLE. En esta línea, las clases suelen plantearse en base a resolución de problemas o retos que, de forma divergente, instan a los distintos grupos de trabajo a buscar respuestas y soluciones, incrementando así el tiempo de habla (Bentley, 2007). Para ello, destacan el trabajo cooperativo y colaborativo como posibilidad muy valorada a la hora de favorecer la comunicación y el uso del lenguaje en las clases de EF. Esta opción metodológica y organizativa se concibe, por tanto, como una excelente posibilidad que permite al estudiantado comprender y aprender desde un prisma de aprendizaje compartido. Asimismo, el trabajo cooperativo implica la adopción de una serie de cambios que pueden ayudar enormemente a la integración del alumnado, ya que al trabajar en grupo el alumnado se corrige mutuamente, de manera que si alguien no sabe cómo resolver una situación concreta un compañero/a de clase puede ayudarlo/a.

Predisposición del alumnado

La predisposición del alumnado hacia la clase es a todas luces una categoría relacionada con los efectos de la introducción del AICLE en la asignatura de EF. Conociendo la importancia de la motivación y predisposición del alumnado para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo (Dyson, Griffin y Hastie, 2004), es conveniente averiguar el grado de comprensión, motivación y miedo del estudiantado respecto a la introducción de la lengua inglesa en clase de EF. El análisis de esta cuestión puede abordarse de nuevo en base a dos núcleos de contenido; por una parte, la motivación y, por otra parte, la atención o concentración en clase.

Por norma general el profesorado afirma que, a su juicio, la introducción del AICLE incrementa a la motivación de los estudiantes. Esta percepción la atribuyen, principalmente, a que el hecho de usar el inglés como lengua vehicular permite al alumnado alcanzar una comunicación real y efectiva, es decir, no “impostada” ni forzada. Sin embargo, es de justicia expresar que existe una parte del estudiantado que siente temor o disconformidad con la introducción de la L2 como lengua vehicular. En coincidencia con Christopher, Dzakiria y Mohamed, (2012), Figueras et al. (2011), Montávez, Mariscal y López (2002), podría creerse que la causa de este reparo puede hallarse principalmente en el miedo al ridículo o a bajos niveles de autoestima.

Por otra parte, también es importante el hecho de que, como indican algunos profesores/as, la introducción del AICLE puede ser un elemento capaz de incrementar la atención y concentración del alumnado. ¿Por qué? Principalmente debido a que aquellos estudiantes que tienen problemas para seguir la clase en L2 se ven obligados a dar su 100% para poder seguir la clase, lo que conlleva que estén mucho más centrados en las explicaciones y tareas encomendadas por el profesorado.

Sobrecarga de trabajo para el profesorado

Aunque la sobrecarga de trabajo no puede ser algo que se atribuya o se explique como un efecto directo de la introducción del AICLE en las clases, sí tiene un impacto claro sobre el profesorado. Este tema puede tratarse en base al aumento de trabajo y tiempo invertido en la planificación o programación. A ello, por otra parte, se une una percepción generalizada de falta de reconocimiento (fundamentalmente por parte de las administraciones) que pone en peligro que muchos/as de los profesores entusiastas del AICLE se replanteen constantemente su continuidad.

Así, por una parte, el profesorado está de acuerdo en el hecho de que AICLE implica un mayor esfuerzo de planificación. Tal vez las clases, vistas desde fuera, no cambian significativamente en vista de las tareas propuestas; pero, es indudable que la cantidad de tiempo que el

profesorado dedica a programar las clases de un modo adecuado es mucho mayor, ya que además de las cuestiones normales de cada materia, se ven obligados a prestar más atención al lenguaje y la comunicación.

Además, no es sólo el tiempo extra de dedicación para preparar las clases lo que destaca el profesorado, sino también el esfuerzo y el hecho de que se vea reconocido de algún modo su trabajo. Su percepción es que la introducción de la lengua extranjera implica mucho trabajo complementario sin ninguna compensación por parte de las administraciones educativas. Sin embargo, pese a esa sensación de abandono, la gran mayoría conviene en admitir que introducir el AICLE en sus clases de EF es un reto altamente motivador del que están plenamente satisfechos e incluso orgullosos.

Consideraciones finales

Tal como se ha aclarado en los compases iniciales de la ponencia, el AICLE es cada vez más aplicado en EF. Como consecuencia de dicha realidad sentimos la responsabilidad, como docentes e investigadores, de escuchar y reflexionar acerca de aquellas voces críticas y prejuiciosas que aducen que el AICLE puede ser un factor limitante para el completo desarrollo de la EF. El discurso presentado aquí ha analizado cómo, en efecto, el AICLE modifica determinados parámetros y elementos básicos de la EF, aunque en gran medida lo hace en signo positivo. En particular, la argumentación sostenida en la ponencia defiende que la introducción del AICLE puede enriquecer e incrementar el potencial pedagógico de la EF en distintos sentidos.

A nivel de diseño curricular todo indica que la introducción del AICLE no acarrea grandes cambios en objetivos y contenidos. De hecho, estos no tienen por qué verse disminuidos bajo ningún concepto, ni en cantidad ni en calidad. Por otra parte, en cuanto a la evaluación, conviene decir que esta sí puede ser ligeramente modificada atendiendo a la introducción de pequeñas cuestiones lingüísticas, aunque en ningún caso se trata de variaciones significativas que determinen el signo de la calificación final.

Respecto a la comunicación en clase, el profesorado que aplica AICLE no alude a dificultades relativas a la introducción de ninguna de las habilidades lingüísticas. Estas pueden ser aplicadas a partir de las distintas facetas de la EF, aunque dada la naturaleza procedimental de las clases de EF, su fortaleza radica en la creación de escenarios propicios para experimentar un uso real de la L2 como lengua vehicular.

A nivel metodológico la introducción del AICLE suele marcar una clara tendencia hacia el uso de actividades eminentemente cooperativas, que impliquen necesariamente la interacción grupal. Hecho que a su vez va emparejado a la inclusión educativa.

Respecto a la predisposición del alumnado a la hora de afrontar la EF en L2 a través del método AICLE, existen dos elementos dignos de mención. Por una parte, parece que la mayoría de alumnado se siente motivado con la introducción del AICLE. Aunque este hecho, sin embargo, no se da en todos los casos, pues existen miedos, reparos, temores, etc. Por otra parte, la exigencia cognitiva añadida al introducir la lengua extranjera requiere de mayores cotas de concentración y atención del alumnado, lo cual puede repercutir directamente y de manera positiva sobre la dinámica y el clima de la clase. Es decir, el alumnado necesita estar más concentrado para seguir la clase, conllevando un clima de aula mucho más propenso para la buena praxis educativa.

Finalmente, una crítica que debe asumirse es el incremento de trabajo que implica la introducción del AICLE para el profesorado. Este incremento de dedicación se atribuye principalmente a todas las tareas referidas a la planificación y programación de la materia.

Citas y referencias bibliográficas

- Alcón, E. (2011). La universidad multilingüe. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 119-127.
- Alías, D. (2011). El valor didáctico del juego y del movimiento en la enseñanza del inglés en el primer ciclo de Educación Primaria. *Campo abierto*, 30(2), 23-41.
- Alonso, J. A., Cachón, J., Castro, R. y Zagalaz, M. L. (2015). Propuesta didáctica bilingüe para educación física en educación primaria. Juegos populares tradicionales ingleses. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (28), 116-121.
- Bentley, K. (2007). Student talking time. How can teachers develop learners communication skills in a secondary school CLIL programme? *Revista Española de Lingüística Aplicada*. (1), 129-140.
- Bruton, A. (2015). CLIL: Detail matters in the whole picture. More than a reply to J. Hüttner and U. Smit (2014). *System*, 53, 119-128.
- Cepero, M., García, A., & López, M. (2013). Diseño de un Programa de intervención bilingüe para el área de Educación Física basado en la competencia digital. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (19), 257-274.
- Chiva, O., Isidori, E., & Fazio, A. (2015). Educación Física bilingüe y pedagogía crítica : una aplicación basada en el Judo. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*(28), 110-115.
- Christopher, A., Dzakiria, H. y Mohamed, A. (2012). Teaching English through sport: a case study. *Asian EFL Journal. Professional Teaching Articles*. 59(4), 20-29.
- Coral, J. (2010). L'aprenentatge de l'anglès a través de l'educació física: el programa "mou-te i aprèn". *Temps d'educació*, 39, 149-170.
- Coral, J. (2012). *Aprenentatge integrat de continguts d'educació física i llengua anglesa: educació física en AICLE al cycle superior de primària*. (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Coral, J. y Lleixà, T. (2013a). Las tareas en el aprendizaje integrado de educación física y lengua extranjera (AICLE). Determinación de las características de las tareas mediante el análisis del diario de clase. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 79-84.
- Coral, J. (2013b). Physical Education and English integrated learning: How school teachers can develop PE-in-CLIL programmes. *Temps d'educació*, 45, 41-64.
- Coral, J., & Lleixà, T. (2014a). Physical education in content and language integrated learning: successful interaction between physical education and English as a foreign language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(1), 108-126.
- Coral, J., & Lleixà, T. (2014b). La enseñanza de la Educación Física mediante el enfoque educativo Clil: la resolución de los dilemas profesionales surgidos durante un proceso de investigación-acción. *Movimento*, 20(4), 1447-1472.
- Dallinger, S., Jonkmann, K., Hollm, J., & Fiege, C. (2016). The effect of content and language integrated learning on students' English and history competences—Killing two birds with Alonso, J. A., Cachón, J., Castro, R. & Zagalaz, M. L. (2015). Propuesta didáctica bilingüe para educación física en educación primaria. Juegos populares y tradicionales ingleses. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (28), 116-121.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles?. *Annual Review of applied linguistics*, 31, 182-204.
- Devos, N. (2012). Content and Language Integrated Learning in Physical Education: Evidence for Language and Content Scaffolding during Peer Interaction. In P. Lennon (Ed.) *Learner Autonomy in the English Classroom: Empirical Studies and Ideas for Teachers* (pp. 359– 381). Frankfurt: Peter Lang.
- Dyson, B., Griffin, L., y Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games and cooperative learning; theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226-240.
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Eurydice: Brussels. En www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf (visto el 12/12/2014)
- Figueras, S., Flores, C. y González-Davies, M. (2011). Educació Física en anglès: Percepcions dels estudiants entorn d'una experiència metodològica en el marc universitari. *Aloma Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 29, 61-80.
- García J.V., García, J.J. y Yuste, J.L. (2012). Educación Física en inglés. Una propuesta para trabajar la higiene postural en Educación Primaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 22, 70-75.
- González, S., Villar, L., Pastor, J.C., & Gil, P. (2013). Propuesta didáctica interdisciplinar en educación primaria en españa: la enseñanza de la educación física y el inglés. *Paradigma*, 34(2), 31-50.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., Casado, O., & Herrán, I. (2016b). Bilingüismo y cooperación en educación física a través de la dramatización ¿cómo integrarlo?. En *I Congrés internacional d'activitats físiques cooperatives*. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Köller, O., Leucht, M., & Pant, H. (2012). Effekte bilingualen Unterrichts auf die Englischleistungen in der Sekundarstufe I. *Unterrichtswissenschaft*, 4(4), 334-350.
- Llinares, A. y Pastrana, A. (2013). CLIL students' communicative functions across activities and educational levels. *Journal of pragmatics*, 59, 81-92.
- Lova, M., y Bolarín, M. J. (2015). La coordinación en programas bilingües: las voces del profesorado, *Aula Abierta*, 43(2), 102-109.
- Marsh, D. (2012). Content and language integrated (CLIL) A development trajectory. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Meyer, O. (2010). Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies. *Pulso*, 33, 11-29.
- Molero, J.J. (2011a). De la Educación Física a la Educación Física bilingüe: un análisis desde el punto de vista metodológico. *EmásF: revista digital de Educación Física*, 2(10), 7-16.
- Molero, J.J. (2011b). La planificación de la Educación Física bilingüe: aspectos a tener en cuenta en la integración de los contenidos lingüísticos. *EmásF: revista digital de Educación Física*, 2(9), 6-15.
- Montávez, M., Mariscal, A., & López-Díaz, I. (2002). Desdramaticemos el inglés. Propuesta interdisciplinar: Educación Física (expresión corporal) y Lengua extranjera. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (1), 29-36.
- Nold, G., Hartig, J., Hinz, S., & Rossa, H. (2008). *Klassen mit bilinguaem Sachfachunterricht. Englisch als Arbeitssprache* (pp. 451-457).
- Omar, S.M. (2008). La hibridez: hacia un enfoque post-colonial de cultura e identidad. En S.M. Omar, *Los Estudios Post-Coloniales: una Introducción Crítica* (pp. 161-218). Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.

- Pérez Cañado, M. L. (2011). The effects of CLIL within the APPP: Lessons learned and ways forward. *Studies in honour of Ángeles Linde López*, 13-30.
- Piesche, N., et al. CLIL for all? A randomised controlled field experiment with sixth-grade students on the effects of content and language integrated science learning. *Learning and Instruction*, 2016, vol. 44, p. 108-116.
- Ramos, F. y Ruiz, J.V. (2011). La Educación Física en centros bilingües de primaria inglés-español: de las singularidades propias del área a la elaboración de propuestas didácticas prácticas con AIBLE. *RESLA*, 24, 153-170.
- Reyes, A. (2014). Una propuesta didáctica para favorecer la comunicación oral en inglés en el área de educación física en ciclo inicial de educación primaria. *Phonica*, (9-10), 213-221.
- Ríos, I.M. (2005). Les llengües en una societat i una escola pluriculturals. En A. Sales (ed.), et al. *La diversitat cultural a l'escola: propostes pràctiques per a un currículum intercultural* (pp. 13-27). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Rottmann, B. (2007). Sports in English. Learning opportunities through CLIL in Physical Education. En C. Dalton-Puffer y U. Smit (Eds.), *Empirical Perspectives on CLIL Discourse* (pp. 205-227). Frankfurt: Peter Lang.
- Salvador, C., Chiva, O. y Ruiz-Madrid, N. (2016). Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera. Educación física e inglés. En O. Chiva y M. Martí (Coord.), *Métodos pedagógicos activos y globalizadores* (pp. 45-64). Barcelona: Graó.
- Salvador, C., Chiva, O. y Fazio, A. (2016). Características del Aprendizaje Integrado de Contenidos de Educación Física y Lengua Extranjera. *Retos. Nuevas Tendencias en Educ. Física, Deporte y Recreación*. (29), 120-125.
- Saorín, A. M. (2003). Las cartas de queja en el aula de inglés para turismo: implicaciones pedagógicas basadas en el uso de recursos de cortesía. . (Tesis doctoral). Universitat Jaume I.
- Zagalaz, M.A., Molero, D., Cachón, J. y Gutiérrez, J. (2012). Diseño de un cuestionario para medir la formación bilingüe del profesorado de EF (FBPEF). *Revista Iberoamericana de Ciencias del Deporte*, 1(1), 7 – 12.

Fecha de envío: 21/05/2017

A rellenar por el Consejo editorial:

Fecha de recepción 21/05/2017

Fecha de aceptación: 17/06/2017