

## Educación Física y pluringüismo: una mirada al futuro inmediato

Òscar Chiva-Bartoll  
Celina Salvador-García

Universitat Jaume I  
Email: ochiva@uji.es

### Abstract

**Abstract:** The Physical Education field has been claimed to be one of the most appropriate to incorporate language learning through content subjects. Nowadays learning languages has become a must, and a way to prepare Physical Education subject to *the forthcoming school* is using methodologies such as CLIL. This pedagogical method prepares the students integrally while taking into account their social context. It is in the teachers' hand to opt for the change considering the pressing future or to remain still subjected to a present which is almost in the past.

**Abstract:** El campo de la Educación Física se erige como uno de los más propicios a la hora de incorporar el aprendizaje de lenguas en otras asignaturas. Teniendo en cuenta la acuciante necesidad de aprender idiomas, una forma de que la Educación Física se alinee con *la escuela que viene* es utilizar metodologías como AICLE, que preparen al alumnado integralmente teniendo en cuenta el contexto social que les rodea. Está en la mano del docente decidir si apostar por el cambio en vistas del futuro apremiante o quedarse anclado a un presente que cada vez es más pasado.

**Keywords:** Educación Física, AICLE, método pedagógico.

### 1. Introduction

La educación es un campo en continuo cambio que, como el agua que circula por un río, modifica y se amolda a la vez el entorno por el que discurre. La Educación Física, como pieza fundamental en el desarrollo integral de la persona, no puede mantenerse ajena al contexto social en el cual se desarrolla. Por este motivo, el presente texto plantea la introducción en nuestra asignatura de métodos pedagógicos que concuerden y se adecuen a la situación social actual y la futura, es decir, métodos pedagógicos que cimienten el camino hacia *la escuela que viene*.

El ser humano es un ser social por naturaleza y, como tal, posee en la comunicación uno de sus rasgos más definitorios. Tal como indica *The Ethnologue: Languages of the World*, existen



The articles are published under the Creative Commons copyright license policy CC-BY-NC-ND. Users are allowed to copy and redistribute the material in printed or electronic format and build upon the material, without further permission for non commercial use. ©2018 *International Journal of Sports Humanities* (IJSHU) – <http://www.sporthuma.net>.

más de 6.000 lenguas en el mundo (Lewis, Simona y Fennig, 2014), y, a pesar de ello, la población internacional está cada vez más interconectada gracias a la gran cantidad de hablantes plurilingües (Omar, 2009; Rios, 2005). En este sentido, el mundo del deporte constituye una prueba más que fehaciente de ello reuniendo día tras día a jugadores y aficionados originarios de incontables países.

Es innegable que conocer distintos idiomas promueve el entendimiento entre personas y culturas de índoles diversas (Paricio, 2004). De hecho, puede decirse que cada nuevo idioma aprendido permite tener una visión distinta de la realidad, por lo que comunicarse en una sola lengua, por desgracia, implica tener una experiencia parcelada del mundo. Por este sencillo motivo *la escuela que viene* debe abogar necesariamente por la construcción de un mundo multilingüe y pluricultural.

Actualmente, nadie duda de que la enseñanza de lenguas extranjeras se ha convertido en una necesidad imperativa en el ámbito 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. Pero más allá de esta exigencia ineludible, conviene recordar que aún existen quienes encuentran goce y deleite en la experiencia de aprender lenguas y de servirse de ellas. Sea por uno u otro motivo, esta realidad lingüística sin precedente propone grandes desafíos a todos/as los/as docentes ya que los planteamientos educativos actuales instan a enseñar lenguas extranjeras incluso en materias no lingüísticas.

En particular, el continente europeo posee una enorme variedad de culturas y lenguas. Solo en la Unión Europea se cuenta con un valioso patrimonio de lenguas compuesto por 24 idiomas oficiales (Villanueva, 2002), cuyo fomento y promoción es un desafío prioritario para *la escuela que viene*. De hecho, producto del influjo de la globalización, antes de iniciarse el siglo XXI, los principales representantes europeos de educación ya empezaron a promover con ahínco el aprendizaje plurilingüe en los respectivos sistemas educativos.

A nivel del Estado español, a pesar del notable esfuerzo por la promoción del aprendizaje lingüístico, la formación plurilingüe sigue siendo una de las asignaturas pendientes del sistema educativo (Zayas, 2013). Una causa muy probable de este desatino podría encontrarse en la volatilidad del marco legal, ya que a pesar de que el plurilingüismo y la enseñanza de lenguas extranjeras son metas indiscutibles para cualquier gobierno, la inestabilidad de las leyes educativas hace tambalear cualquier iniciativa de desarrollo plurilingüe.

En cualquier caso, la legislación educativa actual insta a que se fomente el plurilingüismo desde las primeras etapas educativas, otorgando mucha relevancia al aprendizaje de lenguas extranjeras, por lo que desde hace pocos años el marco legal vigente invita a las administraciones educativas a impartir la enseñanza de una parte de las materias curriculares en idiomas extranjeros, de forma que se amplie la posibilidad de uso de idiomas foráneos en la escuela. En este punto emerge la Educación Física como una de las asignaturas propuestas y utilizadas en múltiples ocasiones con dicho cometido, gracias a las peculiaridades que le son inherentes y que la distancian del resto de áreas del currículo (Salvador, Chiva y Isidori, 2017).

Esta realidad socioeducativa, como decíamos, ha provocado que últimamente hayan aparecido numerosas iniciativas para facilitar y promover el aprendizaje de lenguas extranjeras a través de materias no lingüísticas. La praxis educativa representa en este campo una constante evolución ávida de nuevos retos y desafíos. Como respuesta a esta circunstancia han proliferado distintas estrategias dirigidas a facilitar y promover el aprendizaje de lenguas extranjeras. El presente artículo presenta y reflexiona sobre la viabilidad de uno de los métodos llamados a liderar la educación plurilingüe, el conocido como Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE), en tanto que es uno de los métodos pedagógicos más relevantes y ampliamente utilizados en este ámbito educativo (Llinares y Pastrana, 2013; Meyer, 2010).

Las lenguas extranjeras se han usado en enseñanza a lo largo de toda la historia. Sin embargo, una de las razones que explica la aparición del método AICLE se atribuye a que las asignaturas

específicas de lengua extranjera no generaban los frutos que con tanto anhelo se esperaban (Lasagabaster y Sierra, 2010). Una de las posibles causas de que ese modelo fracasara se atribuye a las insuficientes horas dedicadas a la lengua extranjera. Por lo que, en respuesta a dicho problema, AICLE surgió como una alternativa que permitiría dedicar mayor tiempo de exposición al nuevo idioma. Más tarde, las medidas promovidas por el Consejo de Europa a partir de 1995 favorecieron su difusión y desde entonces han visto la luz numerosos programas europeos y acciones legislativas estatales que han favorecido la expansión y progresiva consolidación de este método (Marsh, 2012).

En palabras de Marsh, (2012), uno de sus principales promotores, el método AICLE es “un enfoque educativo dual a través del cual se hace uso de una lengua adicional para el aprendizaje y enseñanza de contenidos, y que tiene como objetivo promover el dominio tanto de la lengua como del contenido” (p. 425). Mediante la aplicación del método AICLE se aspira a superar una concepción tradicionalista de la educación en la que las distintas asignaturas funcionan aisladas como compartimientos estancos. De hecho, esta metodología aboga por imbricar lengua y materia, que puede traducirse, en nuestro caso, en idiomas y Educación Física, fiel reflejo de la sociedad actual. A través de la aplicación del método AICLE se pretende aumentar tanto el tiempo que los alumnos/as pueden estar expuestos a un idioma extranjero, como también ofrecer facilidades para realizar una inmersión lingüística más intensa y eficaz. Todo ello en un marco de comunicación real generado por las características particulares de la Educación Física.

Una de las principales metas de AICLE radica en completar el potencial educativo de cualquier asignatura, potenciando en lo posible la competencia comunicativa, centrada a su vez en desarrollar la comprensión y expresión oral y escrita de la lengua. El método AICLE, conocido también como CLIL (acrónimo de la misma expresión en inglés, *Content and Language Integrated Learning*), comenzó a ser empleado en los noventa como una nueva oportunidad de enseñar idiomas que trascendía, de forma renovada, la forma tradicional de enseñanza lingüística.

Como método pedagógico, AICLE es flexible y abierto a múltiples variantes y adaptaciones (Mehisto, Marsh y Frígols, 2008), por lo que puede afirmarse que es capaz de ajustarse a las necesidades de cada contexto, alineándose con las diferentes políticas educativas (Marsh, 2012). Su principal característica radica en la apuesta por el uso de una lengua (no materna) tanto para promover el aprendizaje de la misma, como para abordar el aprendizaje de los contenidos curriculares de la asignatura en la que se emplea. Esta particularidad genera un modelo educativo que integra el aprendizaje lingüístico con el del contenido específico; lo cual facilita, en última instancia, el aprendizaje global del alumnado y favorece, al mismo tiempo, su desarrollo integral como persona.

Para una correcta aplicación del método AICLE es necesario, por tanto, partir de un enfoque que promueva un auténtico desarrollo personal, de modo que es importante generar situaciones de enseñanza-aprendizaje cercanas a la realidad, en las que los procedimientos, los conceptos y las actitudes aparezcan de manera integrada entre la materia lingüística y la no lingüística, en sintonía con las necesidades y capacidades del alumnado. Sin embargo, estas cuestiones se abordan de una manera más etérea, sencilla y natural desde su aplicación en la Educación Física puesto que, como hemos comentado, esta materia genera un marco que garantiza dichas situaciones de necesaria comunicación en ambientes no ficticios. En esta línea de acción, se priorizarán las secuencias de aprendizaje basadas en tareas de aprendizaje cooperativo, las actividades de búsqueda de información y la aplicación de los conocimientos adquiridos en los que el alumnado sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

AICLE no pertenece estrictamente ni al campo específico de la enseñanza de lenguas ni tampoco al de las áreas no lingüísticas. En realidad, emerge como un método pedagógico complementario que implica aprender una lengua (no materna) para aprender simultáneamente contenidos curriculares de otras materias (Coyle, Hood y Marsh, 2010). Asimismo, es crucial entender que aplicar AICLE no consiste en realizar una mera traducción de las clases, sino en

poner en práctica una serie de estrategias pedagógicas adicionales que abordaremos en las siguientes páginas.

Para empezar, conviene recordar que en el método AICLE no tiene cabida la habitual progresión metodológica empleada tradicionalmente en la enseñanza de lenguas, dirigida principalmente al aprendizaje de la gramática (Coyle, 2011). La diferencia entre AICLE y los métodos puros de aprendizaje lingüístico radica en que el principal foco de trabajo no se centra en la lengua, sino en el contenido específico de la materia curricular. Esta particularidad provoca que el método AICLE se halle en plena sintonía con las actuales teorías del aprendizaje lingüístico, cuyo enfoque es cada vez más ecléctico y centrado no solo en la forma sino también en el significado (Villanueva, 2002). De hecho, en AICLE puede afirmarse que las funciones del lenguaje priman sobre las formas, por lo que más importante que aspirar a la excelencia en el uso de la lengua, es comunicarse y entenderse en contextos reales de interacción lingüística.

Otra de las consideraciones a tener presente para la aplicación del método AICLE consiste en el requisito indispensable de que el/la docente dedique un esfuerzo adicional (Biçaku, 2011; Salvador y Chiva, 2017), puesto que implica adaptar toda la asignatura para poder atribuir un rol importante a la lengua, favoreciendo así su aprendizaje (Coyle, Hood y Marsh, 2010). En particular, el planteamiento radicará en favorecer (siempre que sea posible) los procesos comunicativos, de manera que se promueva el aprendizaje de las distintas habilidades comunicativas. Este enfoque, a su vez, promoverá en el alumnado una comprensión multicultural del mundo, invitándole a ampliar sus horizontes culturales mediante actividades basadas en el conocimiento de actitudes, tradiciones, valores y comportamientos distintos a los suyos (Coyle, Holmes, King, 2009; Kilmova, 2012), cuestiones que ya se encuentran vinculadas de por sí al área de Educación Física (Ramos y Ruiz, 2011, Salvador, Chiva y Fazio, 2016).

Para aprovechar las posibilidades educativas de AICLE, Coyle, Hood y Marsh (2010) advierten al profesorado de la importancia de tener presentes tres elementos clave. El primero, implica reflexionar y comprometerse con la aplicación del método, dado que sin un compromiso firme no tiene sentido aplicarlo; el segundo, hace referencia a ajustar el nivel lingüístico para hacerlo accesible al alumnado; y el tercero, alude a la capacidad de integrar los contenidos lingüísticos en el contenido curricular de la asignatura.

El núcleo pedagógico sobre el que se constituye el método AICLE ha estado compuesto tradicionalmente de cuatro principios básicos, conocidos como las 4Cs (Marsh, 2006), a saber, *contenido, comunicación, cognición y cultura*. Estos principios ponen a disposición del profesorado un marco teórico y metodológico que le permite orientar y planificar la acción educativa (Meyer, 2010). En líneas generales, toda programación diseñada para la aplicación del método AICLE en cualquier materia, debería combinar esos cuatro elementos (Kilmova, 2012). A continuación, pasamos a describir resumidamente los rasgos fundamentales de cada uno de ellos.

El contenido (*content*) adquiere mucha relevancia en el método AICLE, en tanto que constituye directamente aquello que es propio de la materia curricular a trabajar. A partir del contenido curricular de la asignatura se define una progresión en el conocimiento, las habilidades y la comprensión que permite al alumnado construir su aprendizaje.

La comunicación (*communication*) hace referencia al empleo de la lengua en el proceso de aprendizaje de los contenidos curriculares. Para un adecuado planteamiento de este principio, el intercambio comunicativo debe ser real, significativo y tener pleno sentido para el alumnado. Asimismo, también es recomendable propiciar un incremento importante del tiempo de habla e interacción comunicativa en las clases, por lo que es aconsejable, en lo posible, disminuir el tiempo de explicación del/la docente e instar al alumnado a dialogar y comunicarse. Para ello resulta más que aconsejable optar por estilos de aprendizaje de tipo más emancipador (Mosston y Ashworth, 1993) o implementar AICLE en combinación con otras metodologías que promuevan dicho intercambio comunicativo como, por ejemplo, el aprendizaje cooperativo.

La cognición (*cognition*) alude al desarrollo y evolución de las habilidades cognitivas, por lo que se sustenta en el aprendizaje de nuevos conceptos y en la construcción de nuevos significados a través de la comprensión lingüística. Para ello es necesario, a su vez, analizar y ajustar las demandas lingüísticas, de manera que los conceptos y contenidos trabajados sean accesibles en todo momento para el grupo.

Finalmente, la cultura (*culture*) implica estrechar lazos entre los contenidos curriculares planificados para el aprendizaje de la asignatura y la cultura propia relativa a la lengua que se quiere aprender. En algún caso, conocer la cultura que subyace a la lengua en cuestión puede ser un factor decisivo para acceder a procesos de comunicación más complejos y completos (Villanueva, 2002).

Además, recientemente, en respuesta a la entrada del actual modelo de educación basado en la adquisición de competencias, Attard, Walter, Theodorou et al. (2015) apuntan la incorporación de una quinta C, relativa a la incorporación de las competencias (*competences*). Las competencias, en AICLE, no comportan un sentido distinto al que mantienen en el seno de cualquier otro enfoque pedagógico, por lo que su incorporación puede hacerse de forma paralela, pudiendo adquirir un papel importante a la hora de diseñar y ejecutar los proyectos educativos.

Tras comentar los cimientos (5Cs) sobre los que se construye el método AICLE, y antes de pasar a exponer algunos argumentos por los que optamos por defender dicha elección metodológica, es importante, a nuestro juicio, comentar su relación con la Taxonomía revisada de Bloom (Ahmed, Anwar, Wahahat, Edriss y Abdurahen, 2014). Esta taxonomía presenta de manera sencilla una gran variedad de tareas que pueden ser realizadas por el alumnado en función de diferentes niveles de desempeño cognitivo. La Taxonomía de Bloom permite ajustar, con mayor rigor y conocimiento de causa, el nivel de exigencia cognitiva que encierran las tareas presentadas al alumnado (Stamenkovski y Zajkov, 2012); lo cual, ayuda al profesorado a la hora de diseñar y secuenciar dichas tareas en función del nivel del grupo y de los objetivos marcados.

Concretamente, la Taxonomía revisada de Bloom establece seis niveles cognitivos diferentes. Los tres primeros niveles, a saber, *recordar*, *comprender* y *aplicar*, se conocen como *Lower Order Thinking Skills* (LOTS), es decir, habilidades cognitivas de orden inferior; y los siguientes tres niveles, *analizar*, *evaluar* y *crear*, se catalogan como *Higher Order Thinking Skills* (HOTS), o habilidades cognitivas de orden superior (Stamenkovski y Zajkov, 2012).

Cada tarea realizada en clase involucra alguna de las habilidades cognitivas indicadas en la Taxonomía revisada de Bloom. De manera que, en función de la dificultad cognitiva y lingüística, las tareas son susceptibles de tantas modificaciones y ajustes como el/la docente considere necesarios. Además, siguiendo esta línea, Coyle, Hood y Marsh (2010) plantean complementar la Taxonomía de Bloom con la matriz de los cuatro cuadrantes de Cummins (1984), lo que permite comprender mejor la relación existente en cada tarea entre las demandas cognitivas y lingüísticas (Figura 1).

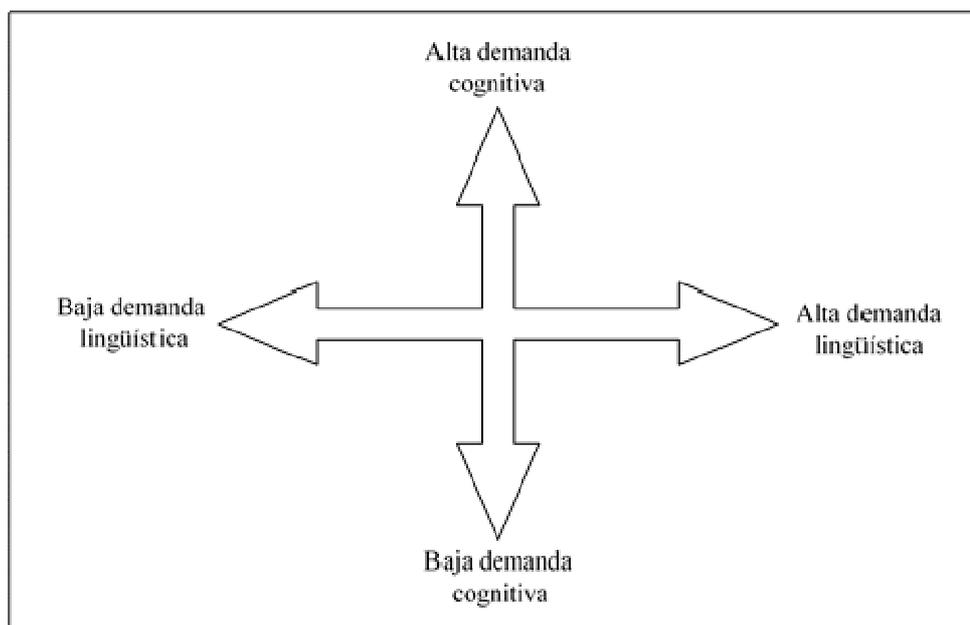


Figura 1. Matriz de Cummins adaptada por Coyle, Hood y Marsh, (2010, p. 43).

Esta matriz ayuda a identificar y ubicar el abanico de posibilidades cognitivas y lingüísticas de las tareas encomendadas al alumnado, permitiendo modular el nivel de las mismas, en función de las necesidades detectadas y de los objetivos establecidos. De esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje puede seguir una progresión apropiada, que evolucione en sentido lógico desde tareas relativamente sencillas (a nivel cognitivo y lingüístico), hacia otras más complejas, posibilitando planteamientos intermedios que faciliten al alumnado la construcción de aprendizajes significativos y verdaderamente ajustados a sus posibilidades.

Tras revisar los puntos esenciales del método, los argumentos que nos llevan a defender la adecuación de AICLE como método para alcanzar una sociedad plurilingüe son cuantiosos y de peso. En definitiva, la ventaja más obvia recae en el beneficio de las destrezas del idioma extranjero (Köller, Leucht, Pant, 2012; Nold, Harting, Hinz, Rossa, 2008). Sin embargo, cabe añadir, además, que el método AICLE converge con las aportaciones constructivistas de Vygotsky (1978), puesto que otorga mucha importancia al contenido. Asimismo, AICLE procura promover tareas accesibles y ajustadas a las necesidades y demandas cognitivas del alumnado (Bloom, 1984).

También conviene tener presente que AICLE es lo suficientemente flexible y abierto como para adaptarse a cualquier contexto y asignatura (Krashen, 1985), por lo que se erige como un marco idóneo para el aprendizaje integral, ya que ofrece la posibilidad de aprender una lengua (no materna) a través de los contenidos curriculares concretos de cada materia, en lugar de hacerlo a través de un planteamiento de aprendizaje lingüístico al uso (Dalton-Puffer, 2007). En esta misma línea, Mohan (1986) afirma que la interacción lingüística realizada en el propio escenario de aprendizaje es crucial en tanto que permite, conforme al socioconstructivismo planteado por Bruner (1984) o Vygotsky (1989), lograr un aprendizaje auténticamente significativo. En la misma línea, expertos como Ouazizi (2016) y Ting (2010) afirman que AICLE puede transformar la dinámica de las clases hacia un enfoque más centrado en el estudiante, constructivista y motivacional del aprendizaje, ya que permite el uso de un lenguaje real para acceder a la información y para comprender y reformular los conocimientos adquiridos. Además, siguiendo a esta segunda autora, genera que el docente adapte, sin prácticamente percatarse, su discurso a las

capacidades del alumnado, cuestión que no suele tenerse en cuenta cuando se utiliza la lengua materna del estudiantado.

Otro beneficio destacable del método AICLE es la promoción de la conciencia cultural, radicada en vincular la cultura al aprendizaje de lenguas extranjeras para alcanzar el sentido comunicativo de un modo más profundo; lo cual, a su vez, podría incrementar la predisposición y motivación del alumnado (Coyle, Holmes y King, 2009). No en vano, investigaciones como las de Lasagabaster y Sierra (2009) afirman que la aplicación del método AICLE promueve la aparición de actitudes positivas hacia el aprendizaje de lenguas en general, debido muy probablemente al empleo real de la lengua (Bıçaku, 2011). Asimismo, conviene recordar que la cuestión cultural ya se encuentra fuertemente vinculada con la Educación Física, puesto que tal y como defienden Ramos y Ruiz (2011) la vocación de esta materia “la ubica en un lugar en el que confluyen diferentes aspectos de la realidad ligados a la cultura actual” (p. 158).

Por otra parte, Marsh (2006) destaca cinco motivos que aconsejan encarecidamente el uso de este método pedagógico. De entrada, alude a razones culturales basadas en el conocimiento y comprensión de otras culturas. A continuación, también hace referencia a cuestiones contextuales, ya que AICLE promueve la internacionalización de la enseñanza. En tercer lugar, expone razones lingüísticas, aduciendo (en consonancia con lo comentado anteriormente) que la metodología AICLE favorece la mejora de las habilidades comunicativas y lingüísticas. En cuarto lugar, expone beneficios conceptuales y de comprensión de la realidad, dado que implica el estudio de conceptos y contenidos desde diferentes y novedosas perspectivas. Finalmente, en quinto lugar, esgrime ventajas pedagógicas, debido a que este método promueve la introducción de actuaciones diversificadas y tareas ajustadas al contexto que, a todas luces, pueden resultar más eficientes.

Asimismo, Pérez-Cañado (2011) afirma que AICLE puede incrementar la adquisición de competencias genéricas de carácter intercultural, así como el aumento de la motivación y el desarrollo de estrategias de aprendizaje. A ello se suma, según Bıçaku (2011), la posibilidad de combinar varias asignaturas (lingüísticas y no lingüísticas) generando una interacción positiva que favorezca la progresión simultánea de ambas.

Pese a todos estos beneficios, existen una serie de riesgos y contingencias derivados de la aplicación del método AICLE que también merecen ser tenidos en cuenta en el presente análisis. Sin ir más lejos, Bruton (2011) advierte la importancia de evitar carencias graves de competencia lingüística por parte del profesorado, pues una mala aplicación del método en este sentido desvirtuaría enormemente su eficacia. Asimismo, es comúnmente aceptado que la aplicación de AICLE supone una importante carga adicional de trabajo para el profesorado (Coyle, Holmes y King, 2009), cuestión expuesta por Savador y Chiva (2017) concerniendo específicamente a los docentes de Educación Física.

En otro orden de críticas, existen voces que plantean que el método AICLE, independientemente de la posibilidad de enriquecer el potencial educativo de la asignatura en la que se aplica, podría llegar a convertirse en un factor limitante para el completo aprendizaje de la misma. Con respecto a este tema, algunas investigaciones reportan un impacto incierto relacionado con la implementación de AICLE. Desde la perspectiva de la teoría de la carga cognitiva (Sweller, Ayres, & Kalyuga, 2011), se argumenta que la memoria de trabajo de los estudiantes podría verse sobrecargada al procesar simultáneamente los nuevos contenidos y el idioma extranjero. En este sentido, es muy probable que el alumnado se enfrente a menudo con limitaciones relativas a conocimientos insuficientes de lenguas extranjeras, discursos léxicamente complejos o conocimientos restringidos sobre la materia (Bruton, 2015). Por otra parte, las investigaciones realizadas sobre las actuales aplicaciones del método AICLE también advierten la dificultad de lograr un equilibrio estricto entre el lenguaje y el contenido (Coyle, 2015, Dalton-Puffer, 2007; Mehisto, Marsh, Frígols, 2008), dudas que también han llegado a salpicar la Educación Física (Martínez y García, 2017).

Desde nuestra perspectiva, consideramos que, siendo un método tan versátil por definición, tanto las ventajas como los inconvenientes que se deriven de su empleo están vinculadas en gran medida al tipo de aplicación. Por lo que está en la mano del profesorado hacer un uso apropiado y apostar, en la medida de lo posible, por hacer que la educación plurilingüe sea una realidad para *la escuela que viene*; ya que, tal como indicábamos al inicio del artículo, el nivel de globalización alcanzado actualmente, producto de los intercambios económicos y culturales, exige a la ciudadanía la capacidad de comunicarse en distintas lenguas. Además, esta realidad implica que, más allá de responder a motivaciones extrínsecas y/o derivadas de imperativos legales, el profesorado de asignaturas no lingüísticas se halla ante la tesitura de satisfacer demandas tan reales y legítimas del alumnado como darle la posibilidad de incrementar su acervo cultural, educarlo para participar de forma plena en la sociedad del conocimiento o potenciar sus posibilidades de actuación en el mundo multicultural y globalizado que le ha tocado vivir.

En definitiva, también desde el área de Educación Física podemos contribuir en la formación y desarrollo integral del alumnado, preparádoles para ese futuro de globalización y lenguas que se atisba en lontananza. De este modo queda en nuestras manos decidir si apostar por remar a favor de la corriente contribuyendo y preparándonos y para *la escuela que viene* o, por el contrario, tratar de nadar río arriba luchando contra el agua que fluye hacia la desembocadura. A modo de conclusión, simplemente haremos alusión al adagio popular que recuerda que “ir contra la corriente, casi nunca es conveniente”.

## Referencias

- Ahmed N., Anwar M. A., Wajahat U., Edriss A., Abdurahen, M. (2014). Bloom's taxonomy based proportionate curriculum development model. *Journal of Education and Practice*, 5, 26, 12-17.
- Attard Montalto S., Walter L., Theodorou M., Chrysanthou, K. (2015). CLIL Book. Recuperado de <http://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20ES.pdf>
- Biçaku R. Ç. (2011). CLIL and Teacher Training. *Procedia social and behavioural sciences*, 15, 3821-3825.
- Bloom B. (1984). *Taxonomy of Educational Objectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bruner J. (1984). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- Bruton A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the reaserch. *System*, 39, 4, 523-532.
- 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.
- Coyle D. (2011). Teacher education and CLIL Methods and Tools. Seminario presentado en Arisaig, Scotland. En <http://www.crem.it/public/documenti/seminar.pdf> (visto el 12/12/2016).
- Coyle D. (2015). Strengthening integrated learning: Towards a new era for pluriliteracies and intercultural learning. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 8, 2, 84-103.
- Coyle D., Holmes B., King L. (2009). Towards an intergrated curriculum: CLIL National Statement and Guidelines. London: Languages Company. En [http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle\\_et\\_al\\_towards\\_an\\_integrated\\_curriculum\\_clil\\_national\\_statement\\_and\\_guidelines.pdf](http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_et_al_towards_an_integrated_curriculum_clil_national_statement_and_guidelines.pdf) (visto el 12/12/2016)
- Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010). *CLIL*. Cambridge: CUP.
- Cummins J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

- 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.
- Kilmova B. (2012). CLIL and the teaching of foreign languages. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 47, 572-576.
- Köller O., Leucht M., Pant H. (2012). Effekte bilingualen Unterrichts auf die Englischleistungen in der Sekundarstufe I. *Unterrichtswissenschaft*, 4, 4, 334-350.
- Krashen S. D. (1985). *The input hypothesis. Issues and implications*. Nueva York: Longman.
- Lasagabaster D. Sierra J. M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *Internacional CLIL Research Journal*, 1, 2, 4-17.
- Lasagabaster D. Sierra J. M. (2010). Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal*, 64, 4, 367-375.
- Lewis P. M., Simona G. F., Fennig C. D. (2014) (Eds.). *Ethnologue: Languages of the World*, Seventeenth edition. Dallas, Texas: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com>. (Visto el 30 de diciembre de 2014).
- Llinares A., Pastrana A. (2013). CLIL students' communicative functions across activities and educational levels. *Journal of pragmatics*, 59, 81-92.
- 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. En <https://archive.org/details/ProceedingsOfTheSecondAnnualConferenceForMiddleEastTeachersOf> (visto el 16/11/2016)
- Marsh D. (2012). *Content and lenguaje integrated (CLIL) A development trajectory*. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Martínez Hita F. J., García Canto E. (2017). Influencia del bilingüismo en el tiempo de compromiso motor en Educación Física. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 178-182.
- Mehisto P., Marsh D., Frigols M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan.
- Meyer O. (2010). Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies. *Pulso*, 33, 11-29.
- Mohan B. (1986). *Language and Content*. Reading: Addison Wesley.
- Mosston M. Ashwort S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Nold G., Hartig J., Hinz S., Rossa H. (2008). Klassen mit bilinguaem Sachfachunterricht. *Englisch als Arbeitssprache*, 451-457.
- Omar S. M. (2008). La hibridez: hacia un enfoque post-colonial de cultura e identidad. In S. M. Omar (Ed.), *Los Estudios Post-Coloniales: una Introducción Crítica*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I. 161-218.
- Ouazizi K. (2016). The Effects of CLIL Education on the Subject Matter (Mathematics) and the Target Language (English), *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 9, 1, 110.
- Paricio M. S. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas y formación del profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 34, 4, 1-12.
- 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.

- Ramos F., Ruiz, J. V. (2011). La Educación Física en centros bilingües de primaria inglés-español: de las singularidades propias del área a la elaboración de propuestas didácticas prácticas con AIBLE. *RESLA*, 24, 153-170.
- Ríos I. M. (2005). Les llengües en una societat i una escola pluriculturals. In A. Sales (Ed), *La diversitat cultural a l'escola: propostes pràctiques per a un currículum intercultural*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I. 13-27.
- Salvador-García C., Chiva-Bartoll Ó., Fazio A. (2016). Características del Aprendizaje Integrado de Contenidos de Educación Física y Lengua Extranjera (Features of Integrated Learning Contents of Physical Education and Foreign Language). *Retos*, 29, 120-125.
- Salvador-García C., Chiva-Bartoll Ó. (2017). CLIL in teaching physical education: views of the teachers in the Spanish context. *Journal of Physical Education and Sport*, 17, 3, 1130–1138.
- Salvador-García C., Chiva-Bartoll O., Isidori E. (2017). Aprendizaje de un idioma extranjero a través de la Educación Física: una revisión sistemática. *Movimento*, 23, 2, 647-660.
- Stamenkovski S., Zajkov O. (2012). Where are the students on the path between Bloom's taxonomy and the critical thinking. *Macedonian Physics teacher*, 48, 36-42.
- Sweller J., Ayres P., Kalyuga S. (2011). Cognitive Load Theory, *Springer International Publishing*, AG.
- Ting T. (2010). CLIL appeals to how the brain likes its information: examples from CLIL-(Neuro) Science. *International CLIL Research Journal*, 1, 3, 1-18.
- Villanueva M. L. (2007). "Eclecticism or complexity? Concepts of connections and differences between old and new language teaching-learning paradigms. In E. Usó, N. Ruiz-Madrid (Eds), *Pedagogical reflections on learning languages in instructed settings*. Cambridge Scholars Press. 2-27.
- Vygotsky L. S. (1978). Interactions between learning and development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press. 79-91.
- Vygotsky L. S. (1989). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zayas R. M. (2013). El aprendizaje de lenguas extranjeras en España. *eXtoikos*, 9, 63-68.