



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

**Innovación en la docencia e
investigación de las ciencias sociales
y de la educación**

Coordinadores

Rabia M^ª Rabet Temsamani

Carlos Hervás Gomez

Dykinson, S.L.

INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN
DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN

INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA E
INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Y DE LA EDUCACIÓN

Coordinadores
RABIA M^a RABET TEMSAMANI
CARLOS HERVÁS GOMEZ

Dykinson, S.L.

2021

Con el patrocinio de:



GENTRO PARA LA DIVULGACIÓN
DEL CONOCIMIENTO UNIVERSITARIO
LA UNIVERSIDAD A TU ALCANCE



DECOMESI
Derecho Común Europeo
y Estudios Internacionales

INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES
Y DE LA EDUCACIÓN.

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2021

N.º 27 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2021

ISBN 978-84-1377-590-6

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

CAPÍTULO 112. INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: ANÁLISIS CON MÉTODOS MIXTOS SOBRE UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE-SERVICIO	2359
CARLOS CAPELLA-PERIS	
MARÍA MARAVÉ-VIVAS	
CELINA SALVADOR-GARCÍA	
JESÚS GIL-GÓMEZ	
CAPÍTULO 113. OPINIÓN DEL ALUMNADO ACERCA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA BILINGÜE COMO INNOVACIÓN PEDAGÓGICA	2384
CELINA SALVADOR-GARCÍA	
CARLOS CAPELLA-PERIS	
MARÍA MARAVÉ-VIVAS	
ÓSCAR CHIVA-BARTOLL	
CAPÍTULO 114. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA INCIDENCIA DE ACOSO ESCOLAR EN EDUCACIÓN FÍSICA SEGÚN EL ALUMNADO DE SECUNDARIA. PROPUESTAS DE PREVENCIÓN A TRAVÉS DEL JUEGO COOPERATIVO.....	2410
BENÍTEZ- SILLERO, JUAN DE DIOS	
CORREDOR-CORREDOR, DIEGO	
MORENTE-MONTERO, ÁLVARO	
CÓRDOBA-ALCAIDE, FRANCISCO	
CAPÍTULO 115. PROMOCIÓN DE LA ACTIVIDAD FÍSICA DE LOS ESCOLARES MEDIANTE UNIDADES DIDÁCTICAS INTERMITENTES EN EDUCACIÓN FÍSICA	2438
CAROLINA CASADO-ROBLES	
SANTIAGO GUIJARRO-ROMERO	
DANIEL MAYORGA-VEGA	
CAPÍTULO 116. APOYO A LA AUTONOMÍA DE LOS ESCOLARES PARA SU ACONDICIONAMIENTO FÍSICO EN EL TIEMPO DE OCIO MEDIANTE UNIDADES DIDÁCTICAS ALTERNADAS EN EDUCACIÓN FÍSICA	2459
SANTIAGO GUIJARRO-ROMERO	
CAROLINA CASADO-ROBLES	
DANIEL MAYORGA-VEGA	
CAPÍTULO 117. FUNDAMENTALS OF PHYSICAL EDUCATION IN PRIMARY EDUCATION: AN UPDATE.....	2484
DANIEL MAYORGA-VEGA	
CAROLINA CASADO-ROBLES	
SANTIAGO GUIJARRO-ROMERO	

OPINIÓN DEL ALUMNADO ACERCA DE LA
EDUCACIÓN FÍSICA BILINGÜE COMO
INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

CELINA SALVADOR-GARCÍA
Universidad Internacional de La Rioja

CARLOS CAPELLA-PERIS
Universitat de València, Universitat Jaume I

MARÍA MARAVÉ-VIVAS
Universitat Jaume I

ÒSCAR CHIVA-BARTOLL
Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de lenguas se ha vuelto cada vez más relevante en el campo educativo actual. De hecho, las más altas instancias educativas promueven fervientemente el uso de metodologías activas y enfoques pedagógicos que favorezcan el aprendizaje de otras lenguas en las diferentes etapas educativas. Uno de los enfoques que más recurrentemente se ha adoptado durante los últimos años es el conocido como Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE) (Pérez-Cañado, 2018). Numerosas voces consideran que, hoy en día, este enfoque se erige como un trampolín en la innovación educativa, pues permite dejar atrás prácticas educativas tradicionales a fin de aproximar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva holística e integrada, a la par que atesora el potencial de poder responder a las necesidades propias del siglo XXI (Ito, 2019).

AICLE puede ser definido como un enfoque educativo dual en el que una lengua adicional se emplea a fin de trabajar los contenidos y temáticas propias de una asignatura no lingüística (Coyle et al., 2010). En

este sentido, pueden identificarse dos objetivos básicos en el uso de AICLE: (1) la adquisición de la lengua vehicular y (2) el aprendizaje de los propios contenidos vinculados con la asignatura en la cual se circunscribe el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, este enfoque pedagógico permite tratar el currículo como un todo en lugar de como diferentes asignaturas o áreas parceladas e inconexas.

Pese a que el enfoque AICLE puede abarcar un amplio abanico de prácticas educativas a fin de adaptarse al contexto específico en el cual se aplica, todas ellas deberían compartir una serie de características. Por ejemplo, este enfoque se sustenta en el “*learning by doing*” propuesto por Dewey (1938), dado que se espera que el alumnado asimile un idioma mientras lo utiliza para aprender un contenido. Además, dicho contenido es la piedra angular de las iniciativas desarrolladas mediante AICLE; sin embargo, se deben ofrecer oportunidades para que el estudiantado desarrolle las cuatro habilidades lingüísticas (comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita), así como el vocabulario. El lenguaje, por tanto, es una herramienta para aprender un contenido y su finalidad es funcional, favoreciendo la adquisición de la competencia comunicativa. Es decir, AICLE es un enfoque claramente alineado con una perspectiva comunicativa de enseñanza de lenguas (Guzmán-Alcón, 2019).

Los principios esenciales del enfoque AICLE también se vinculan con el precepto de otorgar al estudiantado el rol preponderante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que el profesorado adopte prácticas cooperativas, o en el hecho de enfatizar un aprendizaje personalizado (Díaz-Pérez et al., 2018). Además, AICLE suele apoyarse sobre un marco metodológico conocido como las “4c”, que se refieren a: contenido, comunicación, cognición y cultura (Coyle et al., 2010). Partiendo de este marco y teniendo en cuenta el escenario educativo basado en las competencias que impera en la actualidad, autores como Attard Montalto et al. (2015) han incluido una quinta “c” a fin de introducir también el desarrollo de competencias dentro de cualquier iniciativa regida por AICLE. En suma, una cuidada planificación y articulación de este enfoque pedagógico puede tener el potencial de favorecer un proceso de

enseñanza-aprendizaje genuino e integral en diferentes etapas educativas (Coyle et al., 2010).

Literatura previa centrada en la investigación de AICLE reporta que este enfoque se asocia con múltiples beneficios vinculados a la competencia lingüística (Coral et al., 2018; Lancaster, 2018; Pérez-Cañado, 2018) como pueden ser las habilidades de comprensión escrita y de comprensión oral (Navarro & García, 2018; Pladevall, 2016; Prieto et al., 2015). Además, también se le atribuyen beneficios en la adquisición de vocabulario y en la competencia escrita del estudiantado (Corral & González, 2018; Marsh et al., 2015) o en su capacidad de expresión oral (Gallardo del Puerto & Gómez-Lacabex, 2017; Morilla-García, 2017; Pérez-Cañado & Lancaster, 2017). Otro de los beneficios que ha sido asociado con AICLE radica en el aumento de la motivación por parte del alumnado (Lasagabaster & Doiz, 2016; Navarro & García, 2018).

En este contexto, resulta interesante reparar en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible propuesta por la UNESCO, dado que uno de los 17 objetivos que se establecen consiste en promover una educación de calidad. De acuerdo con las ideas previamente expuestas y avaladas por los múltiples valedores de AICLE, este enfoque podría tener cabida y emerger como una práctica de innovación docente que permitiera liderar el camino hacia una educación de calidad. No obstante, también existen determinados sectores que se muestran más escépticos en cuanto a las supuestas bondades de AICLE. En este sentido, a la desaprobarción expuesta por diversos sectores sociales se suma la exhibida por parte de diferentes expertos en la materia, quienes ponen en duda desde su definición hasta la validez, credibilidad, coherencia empírica y objetividad de los estudios realizados (Bruton, 2013; 2015; 2017; Cenoz et al., 2014; Paran, 2013). En consecuencia, existe la necesidad de continuar investigando las implicaciones que subyacen al empleo de AICLE a fin de garantizar prácticas educativas que permitan favorecer una educación de calidad. Con este fin de interés práctico, autores como Pérez-Cañado (2017) o Cenoz et al., (2014) demandan la realización de estudios circunscritos a las diferentes asignaturas que pueden adoptar el enfoque AICLE, y análisis versando sobre cómo la asignatura y el enfoque pueden afectarse mutuamente. Es en esta dirección en la que

se dirige el presente estudio, que se centra concretamente en la aplicación de AICLE en Educación Física.

AICLE como enfoque innovador está siendo cada vez más extendido e investigado en el panorama educativo actual y la Educación Física se erige en una asignatura proclive a adoptar dicho enfoque metodológico debido a las relaciones que genera, su idiosincrasia propia o su vínculo con el juego, el movimiento y las actividades al aire libre (Chiva-Bartoll & Salvador-García, 2016). Tal ha sido el auge de la combinación entre esta asignatura y el enfoque AICLE que en los últimos años se han llevado a cabo dos revisiones sistemáticas al respecto (Gil-López et al., 2021; Salvador-García et al., 2017), y en tan solo cuatro años de diferencia entre ambas, Gil López et al. (2021) hallaron 25 nuevos estudios publicados en revistas de relevancia contrastada. En los resultados de ambas revisiones puede apreciarse que entre la gran variedad de objetivos y focos de investigación destacan aspectos como el aprendizaje lingüístico generado, la identificación de dilemas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, las dificultades percibidas por el profesorado, los efectos de AICLE sobre niveles de actividad física o las estrategias didácticas aplicadas, entre otras cuestiones. No obstante, las voces del estudiantado únicamente se han atendido en contadas ocasiones y con objeto de describir la mejora de sus competencias orales (Lamb & King, 2019) o una unidad didáctica concreta (Salvador-García et al., 2018). Así pues, tal y como concluyen ambas revisiones, quedan aún múltiples líneas de investigación abiertas a fin de poder comprender qué subyace a las prácticas que combinan Educación Física y AICLE.

La introducción de AICLE comporta necesariamente un cambio en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Coyle, 2015). En este sentido, si AICLE se aplica de forma adecuada, el aprendizaje lingüístico debería conseguirse sin desdibujar el contenido y poner en peligro la esencia propia de la asignatura de Educación Física (Coral et al., 2020; Lynott, 2008; Martínez & García, 2017). El estudiantado, como agente central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede ofrecer información de relevancia a fin de comprender qué sucede cuando AICLE es aplicado en la asignatura de Educación Física. En consecuencia, en este texto se aboga por desarrollar una investigación con el

estudiantado, convirtiéndolo en agente activo y participante de la misma, a fin de conocer sus perspectivas e ideas. Específicamente, la investigación desarrollada aspira a comprender, por un lado, los efectos que AICLE puede comportar sobre la asignatura de Educación Física y, por otro, cómo la Educación Física puede repercutir en el aprendizaje lingüístico del alumnado.

2. METODOLOGÍA

2.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El equipo investigador estaba interesado en capturar la complejidad y el carácter distintivo de las experiencias del alumnado. Al mismo tiempo, quería conservar los matices y las sutilezas propias de los detalles significativos que pudieran aportar información reveladora y que estuvieran relacionados con las experiencias, vivencias y percepciones del estudiantado generadas a partir de su participación en clases de Educación Física desarrolladas bajo el enfoque AICLE. En consecuencia, se optó por llevar a cabo un estudio de caso abordado a través de los métodos mixtos de investigación mediante un modelo secuencial (quantitative-qualitative), otorgando predominancia a la vertiente cualitativa del estudio (Creswell & Plano Clark, 2017). Concretamente se recogieron los datos cuantitativos (fase 1), seguidamente se implementó el programa de intervención siguiendo el enfoque AICLE y, por último, se llevó a cabo el apartado cualitativo del estudio (fase 2).

2.2. PARTICIPANTES

La selección del alumnado participante se corresponde con un grupo-clase de un instituto de educación secundaria de la ciudad de Castellón, por lo que el muestreo utilizado fue de tipo no probabilístico incidental. Concretamente, el alumnado participante en el estudio fue un grupo de segundo curso de la ESO formado por 22 estudiantes (13 chicas y 9 chicos) de entre 13-14 años de edad. El nivel de dominio de la lengua inglesa (lengua vehicular utilizada en las sesiones) promedio de este grupo era medio-alto. No obstante, ningún estudiante había participado con anterioridad en sesiones de Educación Física mediante AICLE. La

totalidad del grupo formó parte de la muestra de la vertiente cuantitativa del estudio, previa a la intervención. En cambio, para el apartado cualitativo, desarrollado a posteriori, se empleó una muestra intencional de 4 estudiantes (Patton, 2002).

Los padres, madres o tutores legales de estudiantado firmaron un consentimiento informado aceptando su participación en el estudio. Además, el comité deontológico de la universidad del equipo de investigación y el consejo escolar del centro de educación secundaria aprobaron la realización de la investigación.

2.3. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

El programa de intervención se aplicó durante el segundo trimestre del curso académico (enero – abril). A lo largo de este período, se llevaron a cabo tres unidades didácticas diferentes: atletismo, fútbol australiano y primeros auxilios. Se seleccionaron estos tres contenidos a fin de poder aplicar AICLE desde diferentes enfoques, estilos y modelos pedagógicos de la Educación Física. Por ejemplo, el atletismo suele ser trabajado mediante enfoques de corte más tradicional (Petros et al., 2016). El fútbol australiano, por su parte, es un deporte con un elevado componente cognitivo que facilitó la aplicación de un enfoque de enseñanza comprensivo (González et al., 2008). Por último, la unidad de primeros auxilios se trabajó dando una marcada relevancia al bloque artístico-expresivo de la asignatura (Duarte et al., 2020).

Por otra parte, el nivel de lengua inglesa empleado fue elemental o básico, habiéndose ajustado previamente con la profesora de inglés, con la que también se concretó el vocabulario y ciertas estructuras gramaticales a trabajar. La docente especialista de Educación Física tenía experiencia previa en la aplicación de AICLE en Educación Física además de un certificado de capacitación para dar docencia en inglés y un nivel B2 en dicha lengua que acreditaba su dominio de la misma. No obstante, el equipo investigador colaboró con ella para planificar las diferentes sesiones del trimestre y establecer tanto los contenidos como los objetivos lingüísticos que podían ser trabajados. Además, se aseguró que todas las unidades incluyeran deliberadamente los elementos del marco de las “4c” así como la adopción de un enfoque competencial.

Al emplear el enfoque AICLE, existen varios elementos, como el propósito principal, la frecuencia de las clases o la elección del idioma utilizado, que se pueden aplicar de manera flexible según las circunstancias del entorno educativo (Watanabe et al., 2011). Así pues, existen variaciones de AICLE, tal y como se muestra en la Figura 1, ya que son posibles diferentes tipos de elecciones. En concreto, este estudio adoptó las siguientes formas de AICLE: educación basada en una “asignatura no lingüística”, realizando “toda la clase” “en inglés” y “habitualmente”. Las marcas de verificación (✓) indican la forma de la clase aplicada para esta investigación.

FIGURA 1. Variantes de AICLE (Watanabe et al., 2011:10)



Fuente: Elaboración propia

2.4. INSTRUMENTOS

En la primera sesión del trimestre el alumnado participante completó un cuestionario inicial centrado en conocer sus percepciones e ideas previas con respecto a la introducción de AICLE en la asignatura de Educación Física. El cuestionario constaba de 11 preguntas que el estudiantado pudo contestar de manera anónima a fin de poder expresar sus opiniones de forma honesta.

Una vez finalizado el trimestre se llevaron a cabo cuatro entrevistas individuales, de forma que el estudiantado tuvo la oportunidad de expresar con detalle sus opiniones con respecto a la experiencia. La muestra seleccionada trataba de ser representativa de todo el grupo-clase. Por

ello, las cuotas representativas del alumnado se basaron en su género (femenino n = 2; masculino n = 2), calificaciones en inglés del último año académico (calificaciones altas n = 2; calificaciones bajas n = 2) y calificaciones en Educación Física del último año académico (calificaciones altas n = 2; calificaciones bajas n = 2).

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 20 minutos y siguieron un formato semiestructurado porque, según la literatura, este formato permite a las personas participantes describir información personal detallada, pero el entrevistador tiene un cierto control sobre la información recibida, asegurando cierto grado de comparabilidad entre las entrevistas y permitiendo que surjan diferentes temas (Creswell, 2012). Las entrevistas giraron en torno a tres grandes ejes temáticos: efectos de AICLE sobre la Educación Física, efectos de la Educación Física sobre AICLE y los sentimientos y sensaciones percibidos. Cada uno de los bloques temáticos comenzaba con preguntas generales, seguidas de otras más específicas para reconstruir las teorías subjetivas del alumnado sin influenciar ni sesgar sus apreciaciones (Flick, 2014). Todas las entrevistas fueron grabadas con una grabadora SONY ICD-P530F. En el apartado de resultados se utilizan pseudónimos a fin de proteger la identidad de los participantes.

2.5. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos cuantitativos del cuestionario se recopilaron y analizaron manualmente utilizando el software Excel v16.0 (Microsoft Corp., Redmond, WA, United States). Por lo que respecta al análisis cualitativo, las entrevistas fueron transcritas y exportadas al software NVivo-11 (QSR International Pty Ltd., Doncaster, VIC, Australia). Para el análisis completo de los datos se llevaron a cabo estrategias de codificación, fragmentación y categorización. Antes de llegar a las categorías o núcleos de contenido definitivos se identificaron las unidades de significado y los temas emergentes en el discurso, procediendo a su posterior fragmentación y categorización en base a cadenas textuales diferenciadas. Finalmente, se llevó a cabo un proceso de *member checking* para asegurar la conformidad entre las personas del equipo investigador, que

consistió en que los participantes verificaran y aprobaran los resultados (Johnson & Christensen, 2016).

3. RESULTADOS

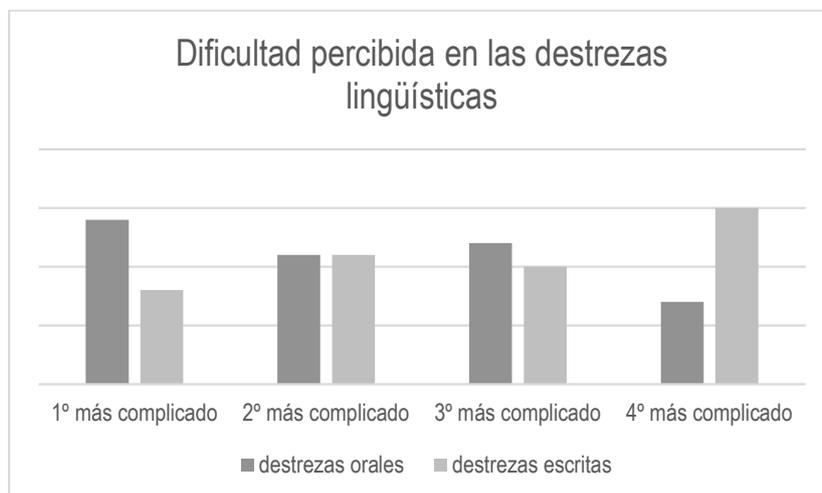
Esta sección se divide en dos partes, la primera explica los resultados cuantitativos y la segunda los resultados cualitativos. Más adelante, siguiendo las recomendaciones para los métodos mixtos, ambos tipos de resultados se abordan conjuntamente en la sección de discusión (Creswell & Plano Clark, 2017).

3.1. RESULTADOS DE LA FASE 1

Los resultados de los cuestionarios iniciales evidencian las percepciones e ideas previas del alumnado participante además de algunos datos básicos que permiten comprender mejor el contexto de aplicación de la propuesta de intervención. Para empezar, la mayoría del alumnado indicó mostrar cierto gusto tanto por la asignatura de Educación Física como por el inglés, aunque en diferentes grados que variaron entre “me gusta mucho”, “me gusta” o “me es indiferente”. Únicamente dos estudiantes marcaron la opción “no me gusta”, uno en relación a la asignatura y el otro con respecto al idioma. Además, 15 de los estudiantes asistían a clases de inglés adicionales fuera del horario escolar. No obstante, según su percepción, la gran mayoría del alumnado consideraba que su nivel de inglés solo era “normal” o “bueno”, sin llegar a ser “muy bueno”.

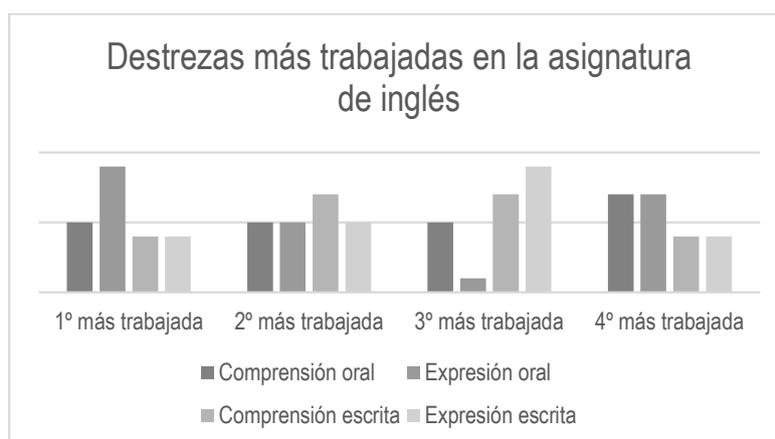
Los cuestionarios también recogieron datos con respecto a la dificultad percibida por parte del estudiantado en lo referente a las destrezas lingüísticas en inglés. En este caso, los resultados muestran que el alumnado consideraba más complicadas las destrezas orales que las escritas (Gráfico 1).

GRÁFICO 1. Resultados de la pregunta sobre dificultad percibida en destrezas lingüísticas.



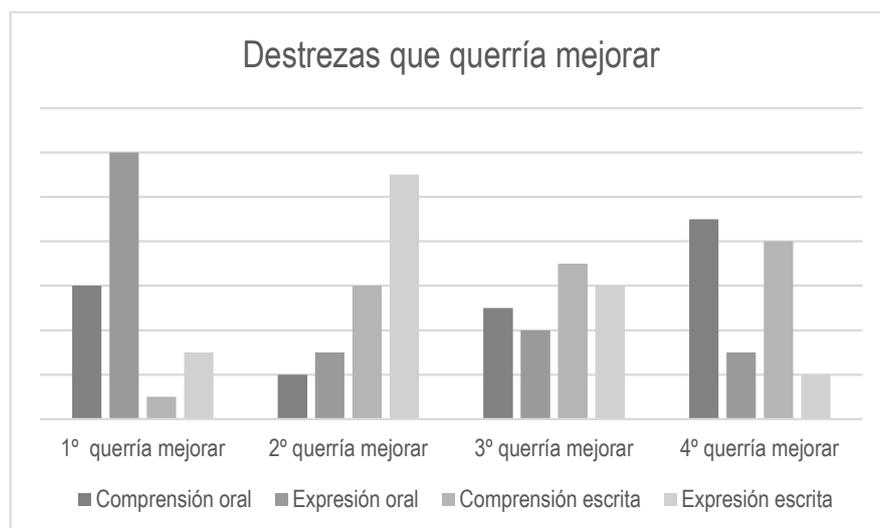
En relación con las destrezas más trabajadas en la asignatura de inglés, el estudiantado presentó opiniones divergentes. Buena parte del alumnado señaló que la expresión oral era aquella destreza más trabajada. Sin embargo, otra parte del estudiantado indicó que esta destreza, junto con la comprensión oral, eran las dos en las que menos se incidía (Gráfico 2).

GRÁFICO 2. Resultados de la pregunta sobre las destrezas trabajadas en la asignatura de inglés.



Con respecto a aquellas destrezas que más les gustaría mejorar en la lengua inglesa, la gran mayoría del estudiantado se decantó por la expresión oral (Gráfico 3).

GRÁFICO 3. Resultados de la pregunta sobre las destrezas que querían mejorar.



Por otro lado, la mayoría del alumnado consideraba que la clase de Educación Física podría servirles para aprender inglés alegando, por ejemplo, que “se aprende de forma más práctica” o que “cuanto más escuchas una lengua mejor”. Sin embargo, dos estudiantes evidenciaron ciertas dudas indicando, por ejemplo, que “nunca he vivido esa experiencia, creo que (será) difícil”.

Ante la pregunta sobre si les apetece utilizar el inglés en las clases de Educación Física, la mayoría siguió mostrándose ciertamente proclive señalando, por ejemplo, que “tengo curiosidad, nunca he tenido ninguna clase de esas” o que “así aprendo cosas nuevas”. No obstante, hasta siete estudiantes mostraron reticencias en este sentido exponiendo que “No, porque muchos no entenderemos del todo la clase de EF y pienso que eso es lo más importante para realizar bien el ejercicio o deporte”, o “creo que cada clase es para lo que es”.

El estudiantado también pudo hacer alusión a aquellas preocupaciones que tenían con respecto a la utilización de AICLE en la asignatura de Educación Física. En este sentido, las dos grandes inquietudes radicaban en la posible falta de comprensión de lo que fuera a decirse en clase y la posible disminución de su nota por considerar que los exámenes serían más complicados. Pese a estos temores, el alumnado creía que la experiencia que iban a vivir a lo largo del trimestre era más un “reto” que un “miedo” (n=17), habiendo solo dos discentes que se decantaron por las opciones “ninguno” y “ambos”, en cada caso; y otro que indicó “no lo sé”.

3.2. RESULTADOS DE LA FASE 2

Los resultados obtenidos del análisis de las entrevistas realizadas al finalizar el trimestre permiten conformar seis categorías o núcleos de contenido. Dos de ellas se vinculan a los efectos de la Educación Física sobre el inglés (uso de la lengua inglesa y comprensión lengua), dos se vinculan a los efectos del inglés sobre la Educación Física (lenguaje corporal y cooperación y ayuda), y dos más se relacionan con las percepciones y sensaciones del alumnado (beneficios y aprendizajes). A continuación, se comenta cada categoría y se presentan algunos extractos representativos del estudiantado entrevistado.

Uso de la lengua inglesa

Por lo que respecta al uso de la lengua inglesa, el alumnado destacó que la clase de Educación Física generaba un contexto óptimo en el que la lengua se utilizaba de forma auténtica y con un propósito real.

“En inglés (la asignatura), sería en situaciones que te inventas, pero en Educación Física son situaciones reales en que tú lo necesitas.” (Diego)

“El inglés de comunicarnos entre nosotros es muy diferente al inglés de clase, que también hablamos, pero no es como en una situación de vida real. En este (contexto, el Educación Física con AICLE) sí que es de comunicarte y de la vida real.” (María)

Además, el alumnado incide en que la clase de Educación Física en inglés les ha permitido practicar la lengua, especialmente las dos destrezas orales.

“*Listening* que es la que más he podido trabajar, porque todos los días estábamos haciendo *listenings* porque ella (la maestra) estaba hablando en inglés.” (Paco)

“En Educación Física lo que haces es el *speaking* y también aprendes vocabulario y en inglés (la asignatura) es más *writing*.” (Diego)

“Emma (la maestra) sabe cómo expresarse en inglés y si tú la escuchas y te quedas con esas palabras, puedes explicárselo tú a tus compañeros, que es lo que nos hacía, nos pedía que luego se lo explicáramos a nuestros compañeros.” (Carmen)

Comprensión lengua

Tras el desarrollo de la propuesta de intervención el estudiantado señala que no han tenido problemas a la hora de comunicarse y han podido comprender tanto a la maestra como a sus compañeros y compañeras.

“Cuando Emma (la maestra) dice de hacer una actividad en inglés y la explica en inglés sí que la entendemos.” (Carmen)

“Había alguna parte que no nos enterábamos completamente, pero (...) yo creo que ha ido bastante bien. Nos hemos enterado de todo.” (María)

Lenguaje corporal

Por otro lado, el hecho de utilizar la lengua inglesa parece haber propiciado diversos cambios que repercuten a áreas estrechamente vinculadas con la Educación Física. Por ejemplo, a fin de favorecer una comunicación efectiva, el alumnado indica que debió utilizar el lenguaje corporal y gestual en mayor medida.

“Como no sabías vocabulario así del todo para comunicarte, utilizabas los gestos.” (Carmen)

“Hacíamos más para entendernos entre nosotros. Por ejemplo, si alguien no entendía que decían tobillo, nos lo señalábamos cuando íbamos a hacer el estiramiento.” (María)

Esto difícilmente hubiera sucedido en clases mediante una lengua que dominan.

(Si hubiera hablado en castellano) “no hubiera usado tantos gestos porque ya nos entendemos.” (Paco)

Cooperación y ayuda

Además, el hecho de utilizar una lengua que no dominan generó un aumento de la cooperación y ayuda entre el estudiantado. De hecho, el alumnado señala que todas las personas de la clase han podido ayudar y recibir ayuda en algún momento.

“Todos tenemos el mismo nivel, entonces a todos les cuesta y hemos visto que nos hemos ayudado entre nosotros.” (Carmen)

“Cuando yo estaba explicando en inglés no me salía una palabra, y me han ayudado.” (Diego)

A “Lola (una compañera) a veces no le salían las palabras y yo le intentaba ayudar para que, o preguntara a Emma (la maestra) o para comunicarnos entre nosotras dos para que saliera un diálogo más continuo y que no estuviéramos todo el rato parándonos.” (María)

Beneficios

Las dos últimas categorías hacen referencia a las sensaciones del alumnado. En este sentido, el estudiantado ha reportado múltiples beneficios relativos a la iniciativa de utilizar AICLE en Educación Física.

“Hemos aprendido más vocabulario de Educación Física” (Carmen)

“En Educación Física te puedes juntar con todos. Entonces no es la misma la relación que tienes en clase de inglés que en clase de Educación Física.” (Carmen)

“Me gusta más Educación Física en inglés que si me hubieses puesto música en inglés, porque mi interés es más grande en Educación Física que en música.” (María)

“En ese momento justamente (al participar en la sesión de Educación Física) no estás pensando en ‘me voy a aprender esta palabra’, solamente estás pensando en hacer la actividad.” (Paco)

“(En) la (clase) de inglés tú tienes que estar sentado y allí solo vas a aprender inglés, mientras que en la de Educación Física estás en movimiento y ahí aprendes inglés y Educación Física.” (Paco)

Aprendizajes

Por último, el estudiantado ha percibido que ha podido aprender inglés destacando lo bueno de la iniciativa, especialmente para el aprendizaje de vocabulario.

“Para mí ha sido una gran oportunidad para aprender inglés.” (María)

“He aprendido vocabulario que no sabía.” (Diego)

Asimismo, señalan que el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante AICLE se ha desarrollado sin que los aprendizajes propios de la Educación Física se viesen afectados.

“Yo creo que he aprendido lo mismo, si fuera en español que en inglés.”
(Paco)

4. DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio complementan y refuerzan el estado actual de la cuestión, y permiten esbozar una serie de categorías sobre las que se vertebra la percepción del estudiantado participante con respecto al empleo de AICLE en Educación Física y que dan respuesta al objeto de investigación.

En primer lugar, con respecto a los efectos que genera el contexto propio de la Educación Física sobre el aprendizaje del inglés, el alumnado valora positivamente el uso real y significativo de la lengua durante las sesiones. De hecho, antes de llevar a cabo la propuesta de intervención, el estudiantado dejaba clara su voluntad de practicar la expresión oral y, de acuerdo con las ideas compartidas al final del trimestre, lo han conseguido. Estos hallazgos son consistentes con estudios previos sobre AICLE, que evidencian una mejora en las competencias orales del alumnado de Educación Física (Lamb & King, 2019) y que ponen de manifiesto el valor que el estudiantado otorga al uso real que se le da a la lengua (Bower, 2019). Posiblemente, esto es fruto de la perspectiva comunicativa propia del enfoque AICLE (Guzmán-Alcón, 2019).

Al mismo tiempo, las clases de Educación Física parecen haber constituido un marco adecuado en el que poder practicar la lengua sin que el

proceso comunicativo se viera afectado. En este sentido, al comienzo del trimestre un tercio del grupo pensaba que tendría dificultades para comprender las actividades y las explicaciones de la docente, pero, tras la experiencia, han indicado que dichos problemas no han aparecido (Salvador-García et al., 2018).

Además, el cuestionario inicial evidenció que el alumnado participante consideraba que las destrezas orales eran las más complicadas y las que más les gustaría desarrollar, posiblemente porque, en su opinión, en muchas ocasiones se trabajan menos en las clases de la asignatura de inglés; aspecto que, al final, indican haber practicado recurrentemente en la clase de Educación Física. Como reflejan los resultados de esta investigación, el uso de AICLE en esta asignatura puede combinarse con asignaturas de lengua extranjera para favorecer su desarrollo. Así pues, la colaboración docente emerge como requisito fundamental (Pérez-Cañado, 2018), dado que el impacto positivo de una colaboración eficaz entre docentes de idiomas y contenidos repercute significativamente en los resultados del aprendizaje del estudiantado (Nguyen & Dang, 2020).

Por otro lado, en relación a los efectos que genera el uso de una lengua que no se domina sobre la Educación Física, el alumnado señala un aumento destacable del uso del lenguaje no verbal y los gestos a fin de favorecer la comunicación. Diferentes investigaciones en contextos AICLE desarrollados en otras asignaturas también han identificado el uso de recursos de andamiaje multimodal, como gestos, señalar o imágenes para mediar el aprendizaje (Evnitskaya & Jakonen, 2017; Forey & Polias, 2017). Sin embargo, parece que en contextos dentro del aula las estrategias comunicativas más empleadas son el parafraseo y las demandas de repetición; mientras que la gestualidad se utiliza en menor medida (Martínez-Adrián et al., 2017). De este modo, el escenario generado en la asignatura de Educación Física podría ser determinante para favorecer el uso del lenguaje corporal por parte del alumnado además del profesorado (Salvador-García et al., 2019).

Sin duda, el incremento en el uso del lenguaje no verbal por parte del alumnado es relevante para los intereses propios de la asignatura de Educación Física. Conviene recordar, en este punto, que uno de los

bloques de contenido propios de dicha materia y presente en todos los currículos autonómicos se centra en la expresión corporal. Sin embargo, este bloque no parece atesorar demasiada popularidad entre el profesorado de Educación Física (Carriedo et al., 2020). Por lo tanto, el uso de una lengua vehicular que demanda el uso de estrategias gestuales a fin de favorecer la comunicación del alumnado podría ser provechosa para la propia Educación Física y el aprendizaje del alumnado, estimulando el aprendizaje del estudiantado en materia de expresión corporal.

Al mismo tiempo, el alumnado también ha reportado que el uso del inglés ha favorecido la cooperación y ayuda entre compañeros y compañeras. Este hallazgo es consistente con estudios previos que determinan que los docentes AICLE valoran la cooperación como componente integral de esta propuesta pedagógica (Durán-Martínez et al., 2016). En esta misma línea, en el campo concreto de la Educación Física, Lamb y King (2019) remarcan la importancia de favorecer el trabajo en grupo, mientras que Coral y Lleixà (2013) determinan que una de las claves a la hora de diseñar actividades motrices en contextos AICLE consiste en combinar las habilidades orales con el aprendizaje cooperativo. La promoción de la cooperación entre el alumnado es importante para los intereses propios de la asignatura, puesto que esta es una habilidad interpersonal necesaria para el siglo XXI y la Educación Física debe ser capaz de favorecerla entre su alumnado (Fernández-Río & Casey, 2020).

Por último, el estudiantado participante ha compartido una serie de percepciones generales sobre los beneficios de la aplicación de AICLE en Educación Física, así como su opinión sobre los aprendizajes adquiridos. Por lo que respecta a los beneficios que el estudiantado saca a colación, destaca el cambio en las formas de relación social que se establecen entre discentes (Salvador-García et al., 2018; 2020). Además, de acuerdo con las ideas de los participantes, la Educación Física puede crear un contexto adecuado y menos artificial en el que practicar la lengua (Chiva-Bartoll & Salvador-García, 2016) a la par que favorece un aumento de la motivación e interés del alumnado (Gil-López et al., 2019; King & Lamb, 2019). Todo ello, refuerza los resultados obtenidos en estudios previos del campo de la Educación Física mediante AICLE.

En relación al aprendizaje, el estudiantado hace referencia tanto aquellos aspectos relativos a la lengua inglesa como aquellos vinculados específicamente con la asignatura de Educación Física. Por lo que respecta al inglés, estudios previos en el campo de esta asignatura reportan una mejora general de la lengua extranjera (Gil-López et al., 2019; Ito, 2019). En el caso del presente estudio, de acuerdo con la visión del alumnado, la “c” relativa a la comunicación ha sido incorporada efectivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al igual que el contenido. No obstante, sería interesante investigar de forma específica el desarrollo de la cognición y la cultura, los otros dos pilares de AICLE, y cómo éstos pueden verse afectados por el empleo de diferentes modelos pedagógicos, estilos de enseñanza, tipos de actividades, etc.; siguiendo la línea de análisis de Coral y Lleixà (2014), que se centra en las tareas.

Por lo que respecta a los aprendizajes propios de la Educación Física, el estudiantado participante coincide al indicar que no se han visto constreñidos, coincidiendo con las percepciones del profesorado de Educación Física expuestas en investigaciones previas (Hernando et al., 2018; Salvador-García & Chiva-Bartoll, 2017). Sin embargo, también existen precedentes señalando que el aprendizaje de Educación Física puede verse restringido debido al uso de la lengua extranjera (Ní Chróinín et al., 2016). El efecto de AICLE sobre los niveles de actividad física del alumnado es incierto, puesto que la literatura presenta posiciones divergentes (Gil-López et al., 2021), por lo que parece necesario seguir investigando en esta línea e incluso ampliarla hacia otro tipo de habilidades motrices y contenidos. En este sentido, conviene recordar que los aprendizajes propios de la Educación Física no se limitan a la actividad motriz, sino que también se relacionan con el desarrollo social, moral, cognitivo y afectivo del alumnado (Dyson et al., 2004; McEvoy et al., 2017). Aunque Fernández-Río et al. (2017) identificaron que las metas sociales, la responsabilidad y la relación parecen cambiar de manera positiva tras un año de educación bilingüe, existen aún múltiples flancos que puede ser interesante investigar.

Pese a que a través de una única aplicación didáctica resulta complicado descifrar de forma concluyente el sentir del alumnado en relación al

enfoque AICLE, esta investigación ha aportado conclusiones de interés. En este sentido, el contexto de aplicación, la proclividad del estudiantado o los contenidos trabajados pueden ser factores relevantes en el devenir de otras iniciativas, por lo que múltiples líneas de investigación quedan abiertas.

5. CONCLUSIONES

En suma, de acuerdo con los resultados del presente estudio, AICLE en Educación Física puede erigirse como una propuesta de innovación docente que contribuye a una educación de calidad, en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Desde la perspectiva del alumnado participante, se han creado una serie de sinergias entre la Educación Física y AICLE reportando beneficios mutuos que alientan a su empleo en otros contextos. No obstante, su aplicación debería ser planificada con cautela, de forma reflexiva y en coordinación con el resto del profesorado para tratar de sacar el máximo beneficio de la iniciativa y favorecer un aprendizaje genuino del alumnado.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El presente trabajo se llevó a cabo gracias al apoyo de la beca UJI-PREDOC/2016/03 y del Proyecto de Innovación Educativa SPIEDA de la Universitat Jaume I (número de referencia 3256).

7. REFERENCIAS

- Attard Montalto, S., Walter, L., Theodorou, M., & Chrysanthou, K. (2015). *The CLIL guidebook*. [Una guía de CLIL]. European Commission.
- Bower, K. (2019). 'Speaking French alive': learner perspectives on their motivation in Content and Language Integrated Learning in England. [‘Hablando francés en vivo’: perspectivas del alumnado y su motivación hacia el aprendizaje integrado de contenidos y lengua en Inglaterra]. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(1), 45-60. <https://doi.org/10.1080/17501229.2017.1314483>
- Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the reasons why ... and why not. [CLIL: algunas razones de por qué... y por qué no]. *System*, 41, 587-597.

- Bruton, A. (2015). CLIL: Detail matters in the whole picture. More than a reply to J. Hüttner and U. Smit (2014). [CLIL: el detalle importa más que todo el cuadro: más que una respuesta a J. Hüttner and U. Smit (2014)]. *System*, 53, 119-128.
- Bruton, A. (2017). Questions about CLIL which are unfortunately still not outdated: A reply to Pérez-Cañado. [Preguntas sobre CLIL que desgraciadamente aún no se han tratado: una respuesta a Pérez-Cañado]. *Applied Linguistics Review*, 10(4), 591-602.
<https://doi.org/doi/10.1515/applirev-2017-0059/>
- Carriedo, A., Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Cecchini, J. A. (2020). Nuevas posibilidades y recursos para la enseñanza de la expresión corporal en educación física: internet y los retos virales. *Retos*, 37, 722-730.
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. [Análisis crítico de CLIL: estudiando la situación y pensando en el futuro]. *Applied Linguistics*, 35(3), 243-262.
- Chiva-Bartoll, O., & Salvador-García, C. (2016). *Aprendizaje integrado de educación física y lengua inglesa. Aplicación crítico-deliberativa del método AICLE*. INDE.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*, (7th Ed.). [Métodos de investigación en educación]. Routledge
- Coral, J., & Lleixà, T. (2013). Las tareas en el aprendizaje integrado de educación física y lengua extranjera (AICLE). Determinación de las características de las tareas mediante el análisis del diario de clase. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 79-84.
- Coral, J., & Lleixà, T. (2014). 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.
- Coral, J., Lleixà, T., & Ventura, C. (2018). Foreign language competence and content and language integrated learning in multilingual schools in Catalonia: an ex post facto study analysing the results of state key competences testing. [Competencia en lengua extranjera y aprendizaje integrado de contenidos y lengua en escuelas multilingües en Cataluña: un estudio ex post facto analizando los resultados estatales de las competencias clave]. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(2), 139-150.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1143445>

- Coral, J., Urbiola, M., Sabaté, E., Bofill, J., Lleixà, T., & Vilà Baños, R. (2020). Does the teaching of physical education in a foreign language jeopardise children's physical activity time? A pilot study. [¿Puede la Educación Física en lengua extranjera poner en peligro el tiempo de actividad física del alumnado? Un estudio piloto]. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(8), 839-854. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1407289>
- Corral, S., & González, G. (2018). Effect of CLIL and non-CLIL approaches on the written competence of upper-secondary students. [Efecto de aproximaciones CLIL y no-CLIL sobre la competencia escrita de alumnado de secundaria]. *International journal of pedagogy and curriculum*, 25(2), 31-43.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. [Aprendizaje integrado de contenidos y lengua]. Cambridge University Press.
- Coyle, D. (2015). Strengthening integrated learning: towards a new era for pluriliteracies and intercultural learning. [Fortalecimiento de aprendizaje integrado: hacia una nueva era para pluri-alfabetizaciones y aprendizaje intercultural]. *Latin American Journal Content Language Integrated Learning* 8, 84–103. <https://doi.org/10.5294/laclil.2015.8.2.2>
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3rd Ed.). [Investigación cualitativa y diseños de investigación: eligiendo entre cinco aproximaciones]. SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd Ed.). [Diseño y aplicación de investigación mediante métodos mixtos]. SAGE Publications.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. [Experiencia y educación]. Macmillan.
- Díaz Pérez, W., Fields, D. L., & Marsh, D. (2018). Innovations and challenges: Conceptualizing CLIL practice. [Innovaciones y retos: conceptualizando las prácticas CLIL]. *Theory Into Practice*, 57(3), 177-184.
- Duarte, M. M., Smith, E., & Moreno, A. M. (2020). Danzas folclóricas: una forma de aprender y educar desde la perspectiva sociocultural. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (38), 739-744.
- Durán-Martínez, R., Beltrán-Llavador, F., & Martínez-Abad, F. (2016). A contrastive analysis between novice and expert teachers' perceptions of school bilingual programmes. [Un análisis contrastivo entre las perspectivas del profesorado novel y experto sobre programas escolares bilingües]. *Cultura y Educación*, 28(4), 738-770.

- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: theoretical and pedagogical considerations. *Quest* 56, 226–240. <https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491823>
- Evnitskaya, N., & Jakonen, T. (2017). Multimodal conversation analysis and CLIL classroom practices. [Análisis multimodal de conversación y prácticas en aulas CLIL]. En A. Llinares, T. Morton (eds.), *Applied linguistics perspectives on CLIL* (pp. 201-220). John Benjamins Publishing Company.
- Fernandez-Rio, J., & Casey, A. (2020). Sport education as a cooperative learning endeavour. [Educación deportiva como un intento de aprendizaje cooperativo]. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1810220>
- Fernández-Río, J., Hortigüela, D., & Pérez-Pueyo, A. (2017). Bilingual education, streaming and secondary education students' social goals. [Educación bilingüe, recorrido y objetivos sociales de alumnado de educación secundaria]. *Revista de Educación*, 377, 30-53. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-377-352>
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research* (5th Ed.) [Una introducción a la investigación cualitativa]. Sage Publications.
- Forey, G., & Polias, J. (2017). Multi-semiotic resources providing maximal input in teaching science through English. [Recursos multisemióticos ofreciendo máximo input en la enseñanza de ciencias a través de inglés]. En A. Llinares, T. Morton (Eds.), *Applied linguistics perspectives on CLIL* (pp. 145-164). John Benjamins Publishing Company.
- Gallardo del Puerto, F., & Gómez-Lacabex, E. (2017). Oral production outcomes in CLIL: an attempt to manage amount of exposure. [Resultados de la producción oral en CLIL: un intento de controlar la cantidad de exposición]. *European Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 31- 54. <https://doi.org/10.1515/eujal-2015-0035>
- Gil-López, V., González-Villora, S., & Hortigüela-Alcalá, D. (2021). Learning foreign languages through content and language integrated learning in physical education: A systematic review. [Aprendizaje de lenguas extranjeras a través del aprendizaje de contenidos y lengua en Educación Física: una revisión sistemática]. *Porta Linguarum Revista Internacional de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras*, (35), 165-182.
- Gil-López, V., Sierra-Díaz, M. J., & González-Villora, S. (2019). The effects of Content and Language Integrated Learning in the Physical Education subject in Primary Education. [Los efectos del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras en el área de Educación Física en Educación Primaria]. *Sportis. Scientific Technical Journal of School*

Sport, Physical Education and Psychomotricity, 5(3), 562-585.
<https://doi.org/10.17979/sportis.2019.5.3.5527>

- González, C., Cecchini, J. A., Fernández-Río, J., & Méndez, A. (2008). Posibilidades del modelo comprensivo del aprendizaje cooperativo para la enseñanza deportiva en el contexto educativo, *Aula Abierta*, 36(1,2), 27-38.
- Guzmán-Alcón, I. (2019). Investigating the Application of Communicative Language Teaching Principles in Primary-Education: A Comparison of CLIL and FL Classrooms. [Investigando la aplicación de los principios del enfoque comunicativo en educación primaria: una comparación entre CLIL y clases de lengua extranjera]. *English Language Teaching*, 12(2), 88-99. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n2p88>
- Hernando, A., Hortigüela, D., & Pérez-Pueyo, A. (2018). Percepción de coordinadores de programas bilingües y docentes de Educación Física en inglés en secundaria sobre el proceso de implantación y desarrollo del bilingüismo en la Comunidad de Castilla y León. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 33, 63-68.
- Ito, Y. (2019). The Effectiveness of a CLIL Basketball Lesson: A Case Study of Japanese Junior High School CLIL. [La efectividad de una clase de baloncesto CLIL: un estudio de caso en un instituto japonés con CLIL]. *English Language Teaching*, 12(11), 42-54. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n11p42>
- Johnson, R. B., & Christensen, T. L. (2016). *Educational Research. Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches* (6th Ed.) [investigación educativa. Aproximaciones cuantitativas, cualitativas y mixtas]. SAGE Publications.
- Lamb, P., & King, G. (2019). Another platform and a changed context: Student experiences of developing spontaneous speaking in French through physical education. [Otra plataforma y un contexto cambiado: las experiencias del alumnado para desarrollar la expresión oral espontánea en francés a través de la Educación Física]. *European Physical Education Review*, 1-20. <https://doi.org/10.1177/1356336X19869733>
- Lancaster, N. (2018). Extramural Exposure and Language Attainment: The Examination of Input-Related Variables in CLIL Programmes. [Exposición extramuros y aprendizaje de lengua: el análisis de las variables relacionadas con el input en programas CLIL]. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 29, 91-114.

- Lasagabaster, D., & Doiz, A. (2016). CLIL students' perceptions of their language learning process: delving into self-perceived improvement and instructional preferences. [Percepción del alumnado CLIL sobre su proceso de aprendizaje de lengua: indagando en la autopercepción de mejora y las preferencias instruccionales]. *Language Awareness*, 25(1-2), 110-126. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1122019>
- Lynott, F. J. (2008). Integrating other subject matter without jeopardizing physical education goals: The content linkage approach. [Integrando otras asignaturas sin poner en peligro los objetivos de Educación Física]. *Strategies*, 22(1), 10-17.
- Marsh, D., Pérez-Cañado, M. L., & Ráez-Padilla, J. (eds.). (2015). *CLIL in Action: Voices from the Classroom*. [CLIL en acción: voces desde las aulas]. Cambridge Scholars Publishing.
- Martínez-Adrián, M., Gallardo-del-Puerto, F., & Basterrechea, M. (2017). On self-reported use of communication strategies by CLIL learners in primary education. [Autodeterminación del uso de estrategias comunicativas utilizadas por estudiantado CLIL en educación primaria]. *Language Teaching Research*, 23(1), 39-57. <https://doi.org/10.1177/1362168817722054>
- Martínez, F. J., & García, 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.
- McEvoy, E., Heikinaro-Johansson, P., & MacPhail, A. (2017). Physical education teacher educators' views regarding the purpose(s) of school physical education. [La percepción del profesorado de Educación Física sobre los propósitos de la educación física escolar]. *Sport, Education and Society*, 22(7), 812–824. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1075971>
- Morilla-García, C. (2017). The Role of Emotional Intelligence in Bilingual Education: A Study on The Improvement of the Oral Language Skill. [El rol de la inteligencia emocional en la educación bilingüe: un estudio sobre la mejora en las habilidades orales]. *REMIE Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 7(1), 27-52. <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2017.1840>
- Navarro, M., & García, E. (2018). Are CLIL Students More Motivated? An Analysis of Affective Factors and their Relation to Language Attainment. [¿Está el estudiantado CLIL más motivado? Un análisis de factores afectivos y sus relaciones con el aprendizaje lingüístico]. *Porta Linguarum*, 29, 71-90.

- Nguyen, M. H., & Dang, T. K. A. (2020). Exploring teachers' relational agency in content–language teacher collaboration in secondary science education in Australia. [Explorando la voluntad de colaborar entre profesorado de contenido y lengua en ciencias en educación secundaria en Australia]. *The Australian Educational Researcher*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00413-9>
- Ní Chróinín, D., Ní Mhurchú, S., & Ó Ceallaigh, T. J. (2016). Off-balance: the integration of physical education content learning and Irish language learning in English-medium primary schools in Ireland. [Desequilibrado: la integración del aprendizaje de contenidos de Educación Física y el aprendizaje de la lengua irlandesa en escuelas de Irlanda mediadas en inglés]. *Education 3-13 International Journal of Primary Elementary and Early Years Education*, 44(5), 566-576. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1170404>
- Paran, A. (2013). Content and language integrated learning: Panacea or policy borrowing myth? [Aprendizaje integrado de contenido y lengua: ¿una panacea o un mito político prestado?]. *Applied Linguistics Review*, 4(2), 317-342.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. [Investigación cualitativa y métodos de evaluación]. Sage.
- Pérez-Cañado, M. L. (2017). Stopping the “pendulum effect” in CLIL research: Finding the balance between Pollyanna and Scrooge. [Parando el efecto péndulo en la investigación sobre CLIL: encontrando el equilibrio entre Pollyanna y Scrooge]. *Applied Linguistics Review*, 8(1), 79-99. <https://doi.org/0.1515/applirev-2016-2001>
- Pérez-Cañado, M. L. (2018). Innovations and challenges in CLIL teacher training. [Innovaciones y retos en la formación docente sobre CLIL]. *Theory Into Practice*, 57(3), 1-10. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1492238>
- Pérez Cañado, M. L., & Lancaster, N. K. (2017). The effects of CLIL on oral comprehension and production: a longitudinal case study. [Los efectos de CLIL sobre la comprensión y producción oral: un estudio de caso longitudinal]. *Language, Culture and Curriculum*, 30(3), 300-316. <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1338717>
- Petros, B., Ploutarhos, S., Vasilios, B., Vasiliki, M., Konstantinos, T., Stamatia, P., & Christos, H. (2016). The effect of IAAF Kids Athletics on the physical fitness and motivation of elementary school students in track and field. [El efecto de IAAF Kids Athletics sobre la condición física y la motivación de alumnado de primaria en atletismo]. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(3), 882-896. <https://doi.org/10.7752/jpes.2016.03139>

- Pladevall-Ballester, E. (2016). CLIL subject selection and young learners' listening and reading comprehension skills. [Selección de asignaturas CLIL y comprensión oral y escrita de alumnado joven]. *International Journal of Applied Linguistics*, 26(1), 52-74.
- Prieto-Arranz, J. I., Fabra, L. R., Calafat-Ripoll, C., & Catrain-González, M. (2015). Testing progress on receptive skills in CLIL and non-CLIL contexts. [Evaluación del progreso de las habilidades receptivas en contextos CLIL y no-CLIL]. En M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera (eds.), *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp. 123-137). Springer.
- Salvador-García, C., Capella-Peris, C., Chiva-Bartoll, O., & Ruiz-Montero, P. J. (2020). A Mixed Methods Study to Examine the Influence of CLIL on Physical Education Lessons: Analysis of Social Interactions and Physical Activity Levels. [Un estudio de métodos mixtos para examinar la influencia de CLIL sobre las clases de Educación Física: análisis de las interacciones sociales y los niveles de actividad física]. *Frontiers in Psychology*, 11(578), 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00578>
- Salvador-García, C., & Chiva-Bartoll, O. (2017). CLIL in teaching physical education: views of the teachers in the Spanish context. [CLIL en la enseñanza de Educación Física: la visión del profesorado en el contexto español]. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(3), 1130 - 1138. <http://dx.doi.org/10.7752/jpes.2017.03174>
- Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, O., & Capella-Peris, C. (2019). Bilingual physical education: the effects of CLIL on physical activity levels. [Educación Física bilingüe: el efecto de CLIL sobre los niveles de actividad física]. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1639131>
- 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.
- Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, O., & Vergaz-Gallego, J. J. (2018). Percepción del alumnado sobre el uso del método AICLE en Educación Física: estudio de caso. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 33, 138-142.
- Watanabe, Y, Ikeda, M., & Izumi, S. (eds.) (2011). *CLIL: New Challenges in Foreign Language Education, 1*. [CLIL: Nuevos retos en la educación en lenguas extranjeras]. Sophia University Press. <https://doi.org/10.1175/2010JCLI3878.1>