

# opci3n

Revista de Antropologfa, Ciencias de la Comunicaci3n y de la Informaci3n, Filosoffa,  
Lingfistica y Semf3tica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnologfa

Afio 34, diciembre 2018 N°

# 87

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

ISSN 1012-1537/ ISSNe: 2477-9385

Dep3sito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia  
Facultad Experimental de Ciencias  
Departamento de Ciencias Humanas  
Maracaibo - Venezuela

# Nuevas miradas de la Educación Física: implicaciones del enfoque metodológico CLIL

**Oscar Chiva-Bartoll<sup>1</sup>**

Coordinador del Grupo de Investigación ENDAVANT,  
Universitat Jaume I, España.  
[ochiva@uji.es](mailto:ochiva@uji.es)

**Celina Salvador-García<sup>2</sup>**

Departamento de Educación y Didácticas Específicas,  
Universitat Jaume I, España.  
[salvadam@uji.es](mailto:salvadam@uji.es)

**Emanuele Isidori<sup>3</sup>**

Director del Laboratorio de Pedagogía General,  
Universidad de Roma–Foro Itálico, Italia.  
[emanuele.isidori@uniroma4.it](mailto:emanuele.isidori@uniroma4.it)

## Resumen

En España el enfoque metodológico CLIL ha incrementado paulatinamente su relevancia en el área de Educación Física. Como respuesta a esta situación, los objetivos que se propone el presente estudio son: (1) conocer qué implica CLIL para los y las docentes; (2) averiguar su opinión acerca de la formación permanente y (3) esclarecer los motivos que les llevan a utilizarlo. Desde un enfoque metodológico cualitativo los resultados apuntan a que la aplicación de dicho enfoque metodológico implica una sobrecarga de trabajo que es poco valorada por las instituciones. Además, el profesorado demanda una formación permanente más específica y de calidad.

**Palabras clave:** CLIL, educación física, profesorado, método pedagógico, educación bilingüe.

---

<sup>1</sup>Departamento de Educación y Didácticas Específicas de la Universitat Jaume I, España. Coordinador del Grupo de Investigación ENDAVANT. En la actualidad es investigador principal de un proyecto de investigación financiado con fondos públicos.

<sup>2</sup>Ha publicado artículos, capítulos de libro y libros indexados en las principales bases de datos internacionales.

<sup>3</sup>Delegado rectoral para las relaciones internacionales y la cooperación. Miembro de la comisión científica.

## New views of Physical Education: implications of the CLIL methodological approach

### Abstract

In Spain, the CLIL methodological approach has gradually increased its relevance in the area of Physical Education. In response to this situation, the aims proposed in this study are: (1) to know what CLIL implies for teachers; (2) to find out their opinion about the permanent teacher training and (3) to clarify the reasons that lead them to use it. From a qualitative methodological approach, the results suggest that the application of the CLIL approach implies an overload of work that is little valued by the institutions. In addition, teachers demand a more specific and quality permanent training.

**Keywords:** CLIL, physical education, teachers, pedagogical method, bilingual education.

### 1. INTRODUCCIÓN

El término CLIL (Content and Language Integrated Learning) ha ido incrementando su relevancia en el campo educativo. Esta expresión hace referencia a un enfoque pedagógico en el que se aboga por integrar el aprendizaje de una lengua adicional y el de un contenido (COYLE, HOOD y MARSH 2010). Que el mundo globalizado en el que vivimos requiere de un cambio en los enfoques, metodologías y principios educativos es un hecho incuestionable a día de hoy (GARCÍA-MERINO, URIONABARRENETXEA y BAÑALES-MALLO, 2016; LEIVA, 2017; PÉREZ-JUSTE, 2016). Principalmente, están en el punto de mira tanto las reformas centradas en favorecer el aprendizaje de lenguas (GIL, 2016; KARIMOVA, ONGARBAYEVA,

SEBEPOVA, AUBAKIROVA y MIRZABEKOVA, 2018; MALLA, 2016), como las aproximaciones centradas en velar por el desarrollo de disciplinas específicas como la educación física (en adelante EF) (GARCÍA-NEIRA, 2017; GARCÍA-PUCHADES Y CHIVA-BARTOLL, 2018; GAVIRIA Y CASTEJÓN, 2016; MOLINA, VALENCIANO Y ÚBEDA, 2016; WEY-MOREIRA Y SIMOES DE CAMPOS, 2017).

Como nexo entre el aprendizaje de lenguas y el de disciplinas de carácter no lingüístico como la EF, el enfoque CLIL parece haberse establecido como una de las soluciones con mayor acogida en todos los niveles y etapas educativas (FORTANET, 2013; SALVADOR-GARCÍA Y CHIVA-BARTOLL, 2017; SALVADOR-GARCÍA, CHIVA-BARTOLL Y FAZIO, 2017; SALVADOR-GARCÍA, CHIVA-BARTOLL E ISIDORI, 2017; PÉREZ-CAÑADO, 2016). En el caso de España, por ejemplo, muchas regiones imponen el uso de una lengua foránea como lengua vehicular en materias no lingüísticas en estos niveles educativos, a fin de favorecer que todo el alumnado tenga mayor oportunidad de aprender lenguas (CHIVA-BARTOLL y SALVADOR-GARCÍA, 2016).

Pese al gran abanico de posibilidades que pueden ajustarse a CLIL, sus muchos valedores resaltan una serie de bondades compartidas que lo convierten en un trampolín en la promoción de aprendizajes activos y significativos. Por ejemplo, CASAL (2016) acentúa el dinamismo y creatividad que aporta a las clases, mientras que COYLE, HOOD y MARSH (2010) subrayan su capacidad de

adaptación al contexto particular de aprendizaje, tomando en consideración la diversidad característica de las aulas actuales (PÉREZ-CAÑADO, 2016). Además, desde un enfoque CLIL se estimulan entornos de aprendizaje más naturales que favorecen la adquisición lingüística, puesto que la lengua no es únicamente un producto a aprender, sino que es la herramienta para transmitir conocimiento (DALTON-PUFFER, 2007). En este sentido, CLIL supone dar un paso más en el *communicative approach*, puesto que la autenticidad deja de ser opcional, para convertirse en un imperativo (COYLE, HOOD y MARSH, 2010).

También es de recibo subrayar la concordancia de CLIL con los principios del aprendizaje socio-constructivista (COYLE, HOOD y MARSH, 2010); puesto que la praxis educativa gira en torno al alumnado, que adquiere el rol de actor principal de su propio aprendizaje. De hecho, TING (2011) destaca que gracias a su aplicación los docentes prestan mayor atención a cómo se expresan, cuáles son los conocimientos y experiencias previas de los discentes, así como a la necesidad de utilizar estrategias de andamiaje para garantizar o, como mínimo, favorecer un aprendizaje eficaz.

Conviene recordar que para considerar que el uso de este enfoque está siendo adecuado y exitoso, el rol docente adquiere gran relevancia puesto que en sus manos queda adaptar la praxis educativa para conseguir no solo el aprendizaje del contenido tratado, sino también favorecer la adquisición de la lengua (COYLE, HOOD y MARSH, 2010). Para ello, resulta básico realizar una conciencizada

planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje que integre contenido y lengua, adaptándose al contexto concreto de actuación. Una tarea para la que no todos los docentes parecen estar óptimamente preparados (MEHISTO, MARSH y FRÍGOLS, 2008).

En España, a menudo, se impone el uso de CLIL en la educación obligatoria, pero cabe cuestionarse si realmente los docentes que lo desarrollan están adecuadamente formados a fin de obtener el máximo provecho y no entorpecer las praxis educativas establecidas (MARTÍN, 2013). Si bien muchas han sido las bondades atribuidas a CLIL, también existe una corriente que no avala su introducción en las aulas (PARAN, 2013). Por este motivo, además de atender a estudios que aborden la impresión del alumnado (SALVADOR-GARCÍA, CHIVA-BARTOLL, VERGAZ-GALLEGO, 2018), resulta apremiante conocer cuál es la percepción de los propios docentes que usan o han usado CLIL. Conocer su opinión acerca del empleo de dicho enfoque y sus pensamientos y creencias es básico en lo tocante al proceso de enseñanza-aprendizaje (GONZÁLEZ, CASTILLO, QUIÑÓNEZ, CABRERA Y OCHOA, 2018; MONROY Y GONZÁLEZ, 2017). Además, una última cuestión de relevancia radica en las motivaciones que les llevan a aventurarse a dar clase en una lengua que el alumnado no domina.

La visión de uno de los actores principales en la educación de las generaciones futuras es necesaria a fin de tratar de destapar qué aspectos funcionan y cuales son mejorables en la implementación de

CLIL si, como parece, su introducción en las aulas va a continuar siendo un imperativo.

Es por ello que el presente estudio aspira a detectar y conocer las opiniones de los docentes de EF que aplican CLIL con respecto al empleo de dicha aproximación pedagógica. Para lo que se han planteado tres objetivos de investigación: (1) conocer qué implica CLIL para los y las docentes, (2) averiguar cuál es su opinión acerca de la formación permanente necesaria, y (3) esclarecer cuáles son los motivos que les llevan a utilizar CLIL.

## **2. MÉTODO**

Los objetivos establecidos para este estudio se han abordado desde un paradigma de investigación cualitativo de carácter descriptivo-exploratorio, en tanto que lo que se pretende es explorar las percepciones, significados, sentimientos y creencias del profesorado que aplica CLIL. A fin de afrontar dichos objetivos se han utilizado entrevistas individuales semiestructuradas, puesto que son consideradas un instrumento adecuado para recabar información personal y detallada (CRESWELL, 2012). Así mismo, ofrecen la posibilidad a los entrevistados de hacer puntualizaciones o responder de la forma que estimen conveniente, haciéndolos participantes activos del diálogo (LOVA, BOLARÍN y PORTO, 2013) y, por tanto, colaboradores imprescindibles en la investigación. El guion de las entrevistas se construyó atendiendo a los objetivos planteados, aunque durante su transcurso otras cuestiones, fruto del diálogo, emergieron a fin de conseguir más información

relevante (DICICCO y CRABTREE, 2006). Dichas entrevistas duraron entre 55 y 70 minutos y fueron registradas con una grabadora SONY ICD-P530F. Se han utilizado pseudónimos para preservar la identidad de los y las docentes entrevistados.

### *Participantes*

Los participantes del estudio fueron 8 docentes de EF de diferentes institutos de educación secundaria de España. Dicho profesorado había empleado el enfoque CLIL como mínimo durante los últimos tres cursos académicos. Todos y todas tienen el nivel de competencia en inglés necesario para impartir clases, encontrándose en posesión de un certificado de capacitación para enseñar en un idioma extranjero. Esta muestra, de carácter intencional, fue seleccionada a fin de obtener representatividad estructural. El muestreo trató de abarcar tanto como fuera posible las diferentes características de la población de estudio. De este modo, la muestra quedó compuesta por 4 mujeres y 4 hombres, pertenecientes a diferentes rangos de edad (30-40 n=4; 40-50 n=3; 50-60 n=1), que imparten su docencia en poblaciones de distintos tamaños (<20000 n=2; 20000-150000 n=3; >150000 n=3).

## **3. RESULTADOS**

A continuación se presentan los resultados obtenidos a través del análisis de las entrevistas, en función de los distintos objetivos del estudio.

*Implicaciones del enfoque CLIL para los y las docentes*

A tenor de las respuestas obtenidas por todos los participantes en las entrevistas, aquella cuestión que más se destaca es la dilatación del tiempo de planificación y programación de las clases, tal y como evidencia concisamente Juani al decir "tengo que preparármelo (las clases mediante CLIL) más". Así mismo, también expresan que dicha preparación deviene básica para un óptimo desarrollo de las sesiones, más incluso que en las clases mediante la lengua ordinaria. Esto queda patente en las siguientes palabras de Quim:

Yo creo que es más importante porque, de una manera normal siempre tienes que tener las clases planificadas, pero en inglés, es verdad que, no puedes fallar porque tienes que tener claro el vocabulario que más se va a utilizar en la sesión, el planteamiento que vas a realizar... Esto evidentemente es tanto en una clase normal como en una EF en inglés, pero en EF en inglés es mayor el esfuerzo en cuanto a planificación.

De este modo, con la introducción de CLIL, la planificación ya no se refiere solo a cuestiones vinculadas a aspectos concretos de la EF (metodología, actividades, agrupamientos, tiempos, etc.), sino que ahora la lengua a utilizar debe ser cuidadosamente considerada, tal y como evidencia Lola.

Basándome en mis propias experiencias, puedo pensar qué me van a preguntar, qué me van a decir, qué fallos van a tener, y corregirlos y adelantarme. Pero todo eso es un vocabulario que yo tengo que buscar antes para explicarles a ellos (el alumnado). Además, tengo que explicarlo de manera que ellos me entiendan, no puedo utilizar la palabra tal cual traducida,

porque se van a quedar igual. Tengo que buscar y ver cómo lo explico para que entiendan lo que he dicho.

Con este incremento en el tiempo y la dificultad de planificación los entrevistados coinciden a la hora de solicitar ayuda y/o colaboración a diferentes niveles. Por un lado, consideran que "el trabajo coordinado con el resto de compañeros es muy importante" (Carlos), pero, además, también opinan que contar con una figura de apoyo puede ser de gran ayuda. En concreto, Lucas asevera que "la presencia de un nativo, para mí es lo ideal para el día a día". En el mismo sentido se expresa Susana al decir:

"Yo creo que nos tendrían que ayudar muchísimo más (las instituciones educativas). Deberíamos tener profesores de apoyo o lo que fuese. No necesariamente un profesor de apoyo continuamente en clase, pero sí tener el apoyo de alguien, una figura, un nativo, al que pudieses ir y decir: 'ayúdame'. Primero cuando quieras montar tu clase, que tengas un apoyo de decir, sí, la tienes bien montada a nivel del idioma. Pero luego, si tienes cualquier problema lingüístico en clase, tener el apoyo de alguien que te diga 'pues no, esto es mejor que lo digas así y aquello de esta otra manera...'"

En este sentido, solicitan apoyo de instancias superiores para sentirse más respaldados y reconocidos. Según explican, "las administraciones no ponen de su parte para fomentar o acompañar al profesorado que hace este esfuerzo (dar clases mediante CLIL). (...) Por tanto, en algún momento sí he echado de menos un apoyo para poder seguir trabajándolo. O reconocimiento." (Javi).

### *Formación permanente*

En lo tocante a la formación permanente, los docentes entrevistados consideran que esta debería verse incrementada y estar mucho más vinculada a la práctica. Javi, por ejemplo, propone "una formación en el centro más vinculada a la práctica" porque, en general, consideran que formarse de manera continua y específica resulta esencial para una óptima implementación de CLIL. En este sentido, Mónica propone

cursos más preparados para los profesores. Está muy bien que tengas la base (de lengua), pero luego tienes que seguir con esa formación, que significa que por parte de la administración, por parte de quien sea, cursos más específicos para poder tú prepararte unidades didácticas y desarrollarlas.

Esta especificidad relativa a las materias también es subrayada por el resto de los entrevistados, puesto que son de la opinión de que "la formación, de cara a dar clases en inglés, sobre todo en secundaria, tiene que ser específica a la materia, sea EF, sea la materia que sea. Alguien tendría que formar en esos contenidos" (Lucas). Por su parte, Juani también remarca esta necesidad en "formación más específica de EF en inglés. Pues (son necesarios) el vocabulario, los contenidos, estructuras, verbos de movimiento, de posiciones, preposiciones... Todo esto, que nosotros lo tuviéramos muy muy claro para saber cuándo decir *over*, cuando decir *on*. Es decir, cosas que podemos utilizar muy prácticas" para poder conseguir que CLIL fuera efectivo.

En otro orden de aspectos, varios de los docentes entrevistados también coinciden en señalar las estancias en el extranjero como una muy buena opción relativa a la formación permanente. Por ejemplo, Pedro dice que “una estancia mínima con un curso allí, sí que pediría. Sean quince días, sea un mes, sea el tiempo que sea (...) Yo lo que veo es que hace falta reciclaje, y luego trabajar CLIL. Si hubiese (cursos) específicos de EF ya sería ideal.”

### *Motivación*

Pese a la complicación referente a la planificación, la demanda de más apoyo o la necesidad de fomentar la formación permanente, los docentes entrevistados exponen varios motivos que les llevan a querer embarcarse en desarrollar sus sesiones mediante CLIL. Por un lado señalan su implicación porque su creencia es que realmente este enfoque funciona y es útil para el alumnado. Mónica concreta esta cuestión al señalar que "estoy bastante comprometida con el tema del CLIL porque creo que realmente puede funcionar, que puede servir".

A este convencimiento respecto a su eficacia también coinciden en apreciar que CLIL resulta una motivación intrínseca para los docentes puesto que "de alguna manera, CLIL motiva a estar a la última en el campo de la educación." (Pedro). También Lola subraya esta cuestión haciendo referencia a la eficacia del método anteriormente comentada al expresar que "ha sido una motivación mía totalmente. Como tengo la posibilidad (de dar clase mediante CLIL), lo hago. Quiero hacerlo y además pienso que es bueno para los alumnos".

Esa motivación intrínseca, que parecen compartir todos los entrevistados, quizá es relativa al gran número de horas que todos le han dedicado al estudio de la lengua. De sus palabras se desprende la idea de que poder utilizar el inglés en un contexto real resulta un incentivo para ellos, tal y como concreta Juani.

"El tema del inglés a mí me da un aliciente de aprendizaje. (...) un aliciente para tu motivación porque si tú, como yo, has estado muchos años estudiando inglés y ahora ves que, por lo menos, lo puedes aplicar en tus clases... por lo menos te motiva".

Por lo tanto, pese a las trabas, esfuerzos y dificultades que la adopción de CLIL supone, en su opinión lanzarse a incorporarlo a sus clases de EF "es un reto fantástico" (Quim).

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos mediante las entrevistas llevadas a cabo, los docentes de EF coinciden a la hora de considerar que la incorporación del enfoque CLIL en sus sesiones implica un considerable incremento y consideración en la planificación de sus clases. Este hecho se muestra de acuerdo con la literatura precedente, puesto que, a tenor de lo expuesto por MCDUGALD (2015), la mayoría de los docentes CLIL implicados en su estudio afirmaba que dicho enfoque conlleva mucho tiempo de planificación. Estos hallazgos también incumben a los docentes de EF (CORAL,

2013; GÓMEZ y JIMÉNEZ, 2012; MARTÍNEZ y GARCÍA, 2017) que, al igual que el resto, no solo tienen que programar las sesiones propias de su materia, sino que además deben integrar la lengua, es decir, preparar un discurso adecuado así como las estrategias de andamiaje que puedan ser necesarias. Por este motivo, al igual que expresan los entrevistados en nuestra investigación, la incorporación de CLIL suele significar un mayor esfuerzo para los profesores y profesoras implicados (GONZÁLEZ VILLAR, PASTOR y GIL, 2013; LOVA et al., 2013).

Así mismo, a causa de esta complicación en el proceso de planificación y preparación de la praxis educativa, los docentes entrevistados han reclamado ayuda de diferentes índoles. Por un lado, consideran que resulta necesaria la colaboración entre el claustro del mismo centro educativo, cuestión que también ha sido evidenciada por MCDUGALD (2015) O MÉNDEZ Y PAVÓN (2012), quienes aseveran que la coordinación con otros docentes deviene imprescindible a fin de favorecer una implementación de CLIL exitosa. En este sentido, LOVA et al., (2013) no solo mencionan la coordinación con los docentes del mismo programa, sino que también apuntan que dicha coordinación podría darse incluso intercentros. Otro nivel de apoyo reclamado ha sido el de contar con la ayuda de un auxiliar de conversación nativo, en consonancia con lo expuesto en estudios como los de MILLA y CASAS (2018) o SÁNCHEZ TORRES (2014), quienes analizaban concretamente el papel desempeñado por estas figuras.

El tercer nivel de apoyo al que aludían los docentes entrevistados se dirigía a un nivel superior, a las administraciones educativas. Parece claro que la figura de los grupos de interés implicados, tanto en la administración como en los propios centros o como ayuda externa, es básica para que la implantación de CLIL sea una realidad y tenga éxito (JULIÁN, 2007; MCDOUGALD, 2015). Pese a que CLIL lleva incorporándose a los centros educativos ya prácticamente dos décadas (PÉREZ-CAÑADO, 2016), parece que aún hoy se sigue reclamando más apoyo por parte de la administración. Proporcionar apoyo a los docentes CLIL deviene una cuestión en la que conviene reparar concienzudamente puesto que una falta de reconocimiento y/o soporte de diferentes niveles afecta a su percepción respecto a sus condiciones laborales y podría acarrear un efecto de *burnout* en los docentes implicados (FERNÁNDEZ y GONZÁLEZ, 2015); y este, a su vez, podría suponer un gran obstáculo en la aplicación exitosa de CLIL.

En cuanto a la formación docente, parece claro que los cambios de paradigmas a nivel educativo implican una demanda de formación continua por parte del profesorado (NURGALIYEVA, ZEYNOLLA, GALIYEVA y ESPOLOVA, 2018). En este sentido los entrevistados consideran que esta, además de imprescindible, debería ser muy práctica y específica del campo disciplinar que imparten, en este caso, la EF. Valoran los conocimientos teóricos que hayan podido aprender con respecto a CLIL, pero, en su opinión, la formación permanente debería enfocarse más al trabajo práctico y concreto de las áreas implicadas. En este sentido, autores como MEYER (2015) o MILLA y

CASAS (2018) ya remarcaron la necesidad de un reciclaje sistemático relacionado con CLIL, formación que debería ser ininterrumpida y mucho más profunda. Así, parece que los docentes CLIL son conscientes de la relevancia de una formación adecuada a fin de favorecer una praxis educativa exitosa. Se estima, pues, que los especialistas de cada área deberían recibir una formación específica de su campo a fin de garantizar el aprendizaje tanto del contenido concreto como de la lengua (MCDUGALD, 2015).

Con respecto a la formación, también emerge con fuerza entre los entrevistados la demanda de estancias en el extranjero para, en este caso sí, centrarse en la mejora lingüística. Pese a que a menudo los docentes reconocen no tomar parte en los cursos ofertados, no es menos cierto que la participación en estos está viéndose aumentada como consecuencia de su participación en programas CLIL (LANCASTER, 2016; MILLA y CASAS, 2018). Por este motivo, no es de extrañar que los profesores y profesoras involucrados en la implementación de CLIL sigan demandando más posibilidades de formación en el extranjero (DE LA MAYA RETAMAR y LUENGO GONZÁLEZ, 2015).

Pese a las dificultades y esfuerzo que, en palabras del profesorado, supone la incorporación de CLIL a las sesiones de EF, estos afirman que dicha dedicación vale la pena. Dos son las razones principales esgrimidas en este sentido. La primera de ellas radica en que, a tenor de sus experiencias, consideran que utilizar el enfoque CLIL es beneficioso y útil para el alumnado, tal y como ha sido

comentado por diversos autores como LASAGABASTER y DOIZ (2016) o PÉREZ-CAÑADO (2016). Además, otro de los alicientes argüidos se refiere a su propia motivación intrínseca, puesto que para ellos resulta un aliciente a fin de mantenerse actualizados en el campo de la didáctica, argumento que también concluyen MILLA y CASAS (2018), quienes exponen que a pesar del esfuerzo extra inherente a CLIL, vale absolutamente la pena.

En definitiva, los resultados obtenidos en esta investigación ponen de manifiesto que el profesorado que aplica CLIL se siente sobrecargado de trabajo y poco respaldado por las instituciones educativas. Es evidente, por tanto, que ante cualquier renovación pedagógica de cierto calado (como la que puede suponer la enseñanza bilingüe en EF) las posibles consecuencias derivadas deben ser analizadas y valoradas rigurosamente por los responsables de política educativa, a fin de plantear escenarios que faciliten el éxito de dichas iniciativas. Este hecho, a su vez, nutre irremediamente la todavía frágil convicción (por desgracia) de que es necesaria la investigación educativa para alumbrar cualquier reforma o cambio de política educativa (MURILLO y PERINES, 2017).

## **REFERENCIAS**

- CASAL, Sonia. 2016. "Cooperative Assessment for Learning in CLIL Contexts". **Estudios sobre Educación**, Vol.31, pp. 139-157.
- CHIVA-BARTOLL, Òscar y SALVADOR-GARCÍA, Celina. 2016. **Aprendizaje integrado de Educación Física y lengua inglesa**. INDE. Barcelona (España).

- CORAL, Josep. 2013. "Physical education and English integrated learning: How School Teachers can Develop PE-in-CLIL Programmes". **Temps d'Educació**, Vol.45, pp. 41-64.
- COYLE, Do; HOOD, Philip y MARSH, David. 2010. **CLIL**. Cambridge University Press. Cambridge (UK)
- CRESWELL, John W. 2012. **Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches**. London. Sage.
- DALTON-PUFFER, Christiane. 2007. **Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms**. Ámsterdam. John Benjamins Publishing (Holanda)
- DE LA MAYA, Guadalupe y LUENGO, Rosa. 2015. "Teacher training programs and development of plurilingual competence" en D. MARSH, M. L. PÉREZ-CAÑADO y J. RÁEZ (eds.). **CLIL in Action**, pp. 114-129. Cambridge Scholars Publishing, Newcastle-upon-Tyne (UK).
- DICICCO, Barbara y CRABTREE, Benjamin. 2006. "The qualitative research interview". **Medical education**, Vol.40, N°4, pp. 314-321.
- FERNÁNDEZ, Alberto y GONZÁLEZ, Xosé. 2015. "Teacher Satisfaction Concerning the Implementation of Bilingual Programmes' in a Spanish University". **Porta Linguarum**, Vol.23, pp. 93-108.
- FORTANET, Inmaculada. 2013. **CLIL in higher education: Towards a multilingual language policy**. Multilingual matters. Bristol (UK)
- GARCÍA NEIRA, Marcos. 2017. "Posibles relaciones entre multiculturalismo y teorías curriculares de Educación Física". **Utopía y Praxis Latinoamericana**, Vol. 22, N° 79, pp. 41-55.
- GARCÍA-MERINO, José Domingo; URIONABARRENETXEA, Sara y BAÑALES-MALLO, Amaia. 2016. "Cambios en metodologías docentes y de evaluación: ¿mejoran el rendimiento del alumnado universitario?" **Revista electrónica de investigación educativa**, Vol.18, N°3, pp.1-18.
- GARCÍA-PUCHADES, Wenceslao y CHIVA-BARTOLL, Òscar. 2018. "El juego como proceso de subjetivación y su justificación en el currículum de educación física". **Cultura, Ciencia y Deporte**, Vol.13, N°38, pp. 147-156.

- GAVIRIA, Didier y CASTEJÓN, Francisco. 2016. "La educación física en la voz de los estudiantes de secundaria. Un estudio de caso". **Cultura, Ciencia y Deporte**, Vol.11, N°32, pp. 107-118.
- GIL, Marta. 2016. "El cultivo de las humanidades y las emociones: reflexiones en torno a la educación moral y política". **Pensamiento**, Vol.72, N°274, pp. 1141-1156.
- GÓMEZ, Conrado y JIMENEZ, Margarita. 2012. "The physical educator as a language teacher for English language learners". **Strategies**, Vol.25, N°4, pp. 14-17.
- GONZÁLEZ, Paúl; CASTILLO, Luz; QUIÑÓNEZ, Ana; CABRERA, Paola y OCHOA, Cesar. 2018. "Percepciones sobre la influencia de las actividades no comunicativas en la motivación para el aprendizaje de una lengua extranjera". **Revista Complutense de Educación**, Vol.29, N°1, pp. 165.180.
- GONZÁLEZ, Sixto; VILLAR, Laura; PASTOR, Juan y GIL, Pedro. 2013. "Propuesta didáctica interdisciplinar en educación primaria en España". **Paradigma**, Vol.34, N°2, pp. 31-50.
- JULIÁN, Concha. 2007. "La importancia de la coordinación en la implantación de modelos AICLE". **Theory behind practice**, Vol.15, N° 1 y 2, pp. 14-19.
- KARIMOVA, B.; ONGARBAYEVA, A.; SEBEPOVA, R.; AUBAKIROVA, B. y MIRZABEKOVA, M. 2018. "Synergetic approach in trilingual education of the Republic of Kazakhstan". **Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales**, Vol.34, N°85, pp. 327-343.
- LANCASTER, Nina .2016. "Stakeholder perspectives on CLIL in a monolingual context". **English Language Teaching**, Vol. 9, N° 2, pp.148-177.
- LASAGABASTER, David y DOIZ, Aintzane.2016. "CLIL students' perceptions of their language learning process". **Language Awareness**, Vol.25, N°1-2, pp. 110-126.
- LOVA, María; BOLARÍN, María y PORTO, Mónica. 2013. "Programas bilingües en Educación Primaria: valoraciones de docentes". **Porta Linguarum**, Vol.20, pp. 253-268.

- LEIVA, Juan. 2017. “La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas”. **Revista Complutense de Educación**, Vol.28, N°1, pp. 29-43.
- MALLA, Noelia. 2016. “Pautas de selección de materiales curriculares en la enseñanza del inglés como lengua extranjera”. **Revista Complutense de Educación**, Vol.27, N°2, pp. 707-724.
- MARTÍN, María. 2013. “Formación del profesorado universitario para la docencia en inglés”. **Revista de Docencia Universitaria**, Vol.11, N°3, 197-218.
- MARTÍNEZ, Francisco y GARCÍA, Eliseo. 2017. “Influence of Bilingualism on Engagement Motor Time in PE”. **Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**, Vol.32, pp. 178-182.
- MCDOUGALD, Jermaine. 2015. “Teachers' attitudes, perceptions and experiences in CLIL: A look at content and language”. **Colombian Applied Linguistics Journal**, Vol.17, N°1, pp. 25-41.
- MEHISTO, Peter; MARSH, David y FRIGOLS, María. 2008. **Uncovering CLIL content and language integrated learning in bilingual and multilingual education**. Macmillan. Oxford (UK)
- MÉNDEZ, María y PAVÓN, Víctor. 2012. “Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts: perceptions and practice of the teachers involved in the plurilingual programme in Andalusia”. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, Vol.15, N°5, pp. 573-592.
- MEYER, Oliver. 2015. “Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies”. **PULSO, Revista de Educación**, N°33, pp. 11-29.
- MILLA, María y CASAS, Antonio. 2018. “Teacher Perspectives on CLIL Implementation: A Within-Group Comparison of Key Variables”. **Porta Linguarum**, Vol.29, pp. 159-180.
- MOLINA, Pere; VALENCIANO, Javier y ÚBEDA, Joan. 2016. “El diseño curricular de la EF en España: una revisión crítica desde la LOGSE a la LOMCE”. **Cultura, Ciencia y Deporte**, Vol.11, N°32, pp. 97-106.

- MONROY, Fuensanta y GONZÁLEZ, José. 2017. "Teaching conceptions and approaches: ¿do qualitative results support survey data?". **Revista de Investigación Educativa**, Vol.35, Nº1, pp. 167-180.
- MURILLO, Javier y PERINES, Haylen. 2017. "Cómo los docentes no universitarios perciben la investigación educativa". **Revista Complutense de educación**, Vol.28, Nº1, pp. 81-89.
- NURGALIYEVA, Sazh; ZH, Z.; GALIYEVA, A. y ESPOLOVA, G. 2018. "On the issue of modernization of the system of professional development of teachers of high schools of Kazakhstan". **Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales**, Vol.34, Nº 85, pp. 308-326.
- PARAN, Amos. 2013. "Content and language integrated learning: Panacea or policy borrowing myth?" **Applied Linguistics Review**, Vol.4, Nº2, pp. 317-342.
- PÉREZ-CAÑADO, María. 2016. "From the CLIL craze to the CLIL conundrum: Addressing the current CLIL controversy". **Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature**, Vol.9, Nº1, pp. 9-31.
- PÉREZ-JUSTE, Ramón. 2016. "¿Quo vadis, evaluación? Reflexiones pedagógicas en torno a un tema tan manido como relevante". **Revista de Investigación Educativa**, Vol.34, Nº1, pp. 13-30.
- SALVADOR-GARCÍA, Celina; CHIVA-BARTOLL, Òscar y FAZIO, Alessandra. 2016. "Características del aprendizaje integrado de contenidos de educación física y lengua extranjera". **Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**, Nº29, pp. 120-125.
- SALVADOR-GARCÍA, Celina y CHIVA-BARTOLL, Òscar. 2017. "CLIL in teaching physical education: views of the teachers in the Spanish context". **Journal of Physical Education and Sport**, Vol.17, Nº3, pp. 1130-1138.
- SALVADOR-GARCÍA, Celina; CHIVA-BARTOLL, Òscar y ISIDORI, Emanuele. 2017. "Aprendizaje de una lengua extranjera a través de la educación física: una revisión sistemática". **Movimiento**, Vol.23, Nº2, pp. 647-660.
- SALVADOR-GARCÍA, Celina; CHIVA-BARTOLL, Òscar y VERGAZ, Juan. 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**, N°29, pp.120-125.
- SÁNCHEZ, Jorge. 2014. **Los papeles que desempeñan el ‘auxiliar de conversación’ y el ‘profesor-coordinador’ en centros bilingües español/inglés de Sevilla**. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. Sevilla España).
- TING, Teresa. 2011. “CLIL... not only not immersion but also more than the sum of its parts”. **ELT journal**, Vol.65, N°3, pp. 314-317.
- WEY, Wagner y SIMOES, Marcus. 2017. “Necesidades do Corpo Criança na Escola: Possíveis Contribuições da Corporeidade, da Motricidade e da Complexidade”. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, Vol.22, N°79, pp.131-139.



**UNIVERSIDAD  
DEL ZULIA**

---

**opción**

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 34, N° 87, 2018

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.  
Maracaibo - Venezuela

**[www.luz.edu.ve](http://www.luz.edu.ve)**

**[www.serbi.luz.edu.ve](http://www.serbi.luz.edu.ve)**

**[produccioncientifica.luz.edu.ve](http://produccioncientifica.luz.edu.ve)**