

Incidencia de la metodología CLIL en la adquisición del idioma y en los contenidos de Educación Física

ALEJANDRA HERNANDO GARIJO

DAVID HORTIGÜELA ALCALÁ

Universidad de Burgos

ÁNGEL PÉREZ PUEYO

Universidad de León

Received: 29/11/2022 Accepted: 23/05/2023

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.viVII.29161>

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: La Educación Física (EF), debido a la motivación intrínseca que genera en el estudiante, puede ser una asignatura idónea para el aprendizaje de una segunda lengua. El objetivo del estudio fue analizar la percepción de una docente de EF y de sus estudiantes sobre la adquisición del idioma y de los contenidos de la materia. Participa una docente que imparte EF en inglés y castellano, así como 80 estudiantes de dos cursos de la ESO (38 en grupos bilingües y 42 en no bilingües). Se utilizó un enfoque cualitativo en el que se emplearon tres instrumentos de recogida de datos: entrevistas semiestructuradas, diarios de registro y grupos de discusión. Se establecieron tres categorías de análisis: a) Adquisición del idioma; b) Contenidos curriculares de EF; c) Dificultad de la materia. Los resultados muestran cómo la formación sobre metodología CLIL resulta un aspecto clave en la enseñanza de la EF en inglés, no reduciendo el aprendizaje de los contenidos curriculares. Los grupos bilingües, especialmente los de cursos inferiores, manifiestan una mayor dificultad por ser impartida en inglés.

Palabras clave: Educación Física, inglés, CLIL, bilingüismo

Incidence of the CLIL methodology on language acquisition and Physical Education contents

ABSTRACT: Physical Education (PE), due to the intrinsic motivation it generates in students, can be an ideal subject for learning a second language. The aim of the study was to analyse the perception of a PE teacher and her students on the acquisition of language and subject content. A teacher who teaches PE in English and Spanish and 80 students from two years of ESO (38 in bilingual and 42 in non-bilingual groups) took part in the study. A qualitative approach was used, employing three data collection instruments: semi-structured interviews, logbooks and focus groups. Four categories of analysis were established: a) Language acquisition; b) EF curriculum content; c) Subject difficulty. The results show that training in CLIL methodology is a key aspect in the teaching of PE in English, not reducing the learning of the curricular content. The bilingual groups, despite showing greater involvement in the subject, show greater difficulty because it is taught in English.

Key words: Physical Education, English, CLIL, bilingualism.

1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual en la que vivimos es innegable la relevancia que tiene el aprendizaje de idiomas. En el contexto español, adquirir un nivel medio de inglés, en cada una de sus destrezas, debería de ser un objetivo fundamental de la educación obligatoria (Alba et al., 2022). Con esta finalidad, en los últimos quince años, la administración educativa ha incrementado sustancialmente las secciones bilingües en los centros educativos. Sin embargo, los resultados no han sido los esperados, existiendo muchas voces críticas sobre el fracaso educativo que esto ha supuesto, sobre todo a nivel de segregación escolar (Murillo & Martínez-Garrido, 2021). Uno de los principales argumentos que se establece es que, al impartir asignaturas bilingües en otra lengua distinta que no sea la materna, provoca que se limite el aprendizaje de los contenidos específicos de la materia. Esto es debido a que el estudiante, al no tener, en muchos casos, un nivel mínimo de inglés se ve incapacitado a la hora de comprender diversidad de conceptos vinculados a la asignatura impartida en dicha lengua (Harlin & Paneque, 2006).

Esta situación genera todavía más debate en EF, donde lo motriz es el eje fundamental de aprendizaje. Algunos autores indican que, partiendo de la base del número escaso de horas semanales que tenemos en la asignatura, emplear otra lengua diferente a la materna puede ralentizar mucho más la comprensión, reduciendo además el tiempo de compromiso motor (Coral et al, 2020). Sin embargo, otros enfoques manifiestan que impartir EF en inglés, por su carácter relacional, puede convertirse en una gran oportunidad de aprendizaje, siempre y cuando los alumnos del aula tengan un nivel mínimo del idioma (Hernando et al., 2018). Por lo tanto, es esencial la forma en la que se configuren los grupos, no realizándolos exclusivamente por el criterio de rendimiento académico, ya que puede derivar en una guetificación de los mismos (Fernández-Río et al., 2017), provocando que aprender una segunda lengua se convierta en una losa académica más, precisamente para los estudiantes que más apoyo necesitan (Gil-López et al, 2021).

Por otro lado, Hernando et al (2017a) indican que la clave fundamental se encuentra en la metodología de enseñanza, siendo CLIL la que más evidencia científica ha demostrado en los últimos años. El trabajo intencionado e integrado de cognición, comunicación, cultura y contenido debe de ser una prioridad cuando se quiere enseñar una segunda lengua, siendo el idioma el elemento vehicular que conecte con los contenidos que se pretenden enseñar, con el fin de generar motivación en el estudiante (Navarro & García, 2018). De hecho, Salvador-García et al (2022) demuestran cómo los grupos de estudiantes que experimentan la metodología CLIL presentan niveles de actividad física moderada-vigorosa más alta que aquellos que no lo emplean, debido a la mayor atención prestada y al uso de determinadas estrategias de enseñanza comunicativa. En este sentido, la forma de utilizar el lenguaje, los contenidos impartidos, el contexto en el que se enmarque la docencia y el nivel del estudiante, son aspectos determinantes en el nivel de desempeño, y de éxito, a la hora de impartir una asignatura en otra lengua. Atendiendo a estos aspectos investigaciones como las de Zurita-Ortega et al (2019), demuestran cómo se establece una asociación positiva y directa entre el autoconcepto general de los adolescentes, la empatía con el profesor y la valoración hacia la asignatura

de EF en los alumnos que estudian en centros educativos bilingües. Aunque parezca obvio, otro elemento sustancial es la delimitación, con claridad, de las unidades didácticas (situaciones de aprendizaje) a impartir a lo largo del curso, así como la metodología a emplear. En el caso de la EF, el empleo de los modelos pedagógicos cobra una especial relevancia, ya que permite al alumnado implicarse en el proceso de manera activa, favoreciendo también el control, la gestión del aula y la toma de decisiones por parte del docente (Hortigüela-Alcalá et al., 2018; Hortigüela-Alcalá et al., 2016). Esta implicación y consciencia de lo que se aprende está claramente conexas con la forma de evaluar del docente, siendo la evaluación formativa y compartida una herramienta que favorece el uso de la retroalimentación constante para generar aprendizaje, tanto del docente como del discente (Hernando et al., 2017b). Por tanto, podemos considerar un “triángulo formativo”, imprescindible, compuesto por: 1) metodología CLIL; 2) modelos pedagógicos; 3) evaluación formativa y compartida, para enseñar EF en inglés. Respecto a la metodología CLIL, es imprescindible destacar el componente comunicativo que ha de estar implícito en la enseñanza del inglés, algo clave en EF debido a las interacciones motrices constantes que existen. Para lograr que el alumnado adquiera esa fluidez en el lenguaje, y una mejora en la comprensión del mismo, es preciso atender a determinados aspectos didácticos como son la tipología de los contenidos, los materiales a utilizar, la organización de las tareas, la manera de hacer los grupos y el tipo de asesoramiento y feedback planteado a lo largo del proceso, todo ello enmarcado dentro de un contexto sociocultural determinado. Estos aspectos están claramente vinculados con la metodología y la evaluación, considerándose los modelos pedagógicos y la evaluación formativa y compartida como dos elementos de enseñanza con diversidad de evidencias positivas en torno al aprendizaje, autonomía, socialización y responsabilidad del alumnado (Hortigüela-Alcalá et al., 2020; Pérez-Pueyo et al., 2020; Pérez-Pueyo et al., 2021).

Inciendo en EF, no puede olvidarse la trascendencia que tiene atender al plano motivacional del estudiante, estando ésta estrechamente relacionada con su competencia percibida. En el caso de la enseñanza de una segunda lengua, la competencia percibida del estudiante ha de fomentarse tanto hacia la tarea como hacia el uso del idioma, utilizando la motricidad como un claro elemento de aprendizaje e inclusión (Salvador-Celina et al., 2016). Si esto no se aborda con intencionalidad, puede derivar en que haya diversidad de estudiantes con una doble incompetencia percibida; una vinculada con la motricidad y otra relacionada con el idioma. Es por ello que, en EF deberían de aprovecharse los componentes del movimiento, la actividad física y el deporte, a través de las numerosas relaciones interpersonales que se establecen, como elementos potenciadores de enseñar una segunda lengua (Fernández-Barrionuevo, & Baena-Extremera, 2018).

El objetivo del estudio fue analizar la percepción de una docente de EF y de sus estudiantes sobre la adquisición del idioma y de los contenidos de la materia. Para ello se contrastan grupos bilingües con no bilingües. Esto supone un aporte a la literatura sobre la temática, ya que, por un lado, se contrasta el aprendizaje de los dos grupos a través de una intervención longitudinal, y, por otro, se atiende también a las percepciones de la docente.

2. MATERIAL Y MÉTODOS

2.1. Participantes

En el estudio participó una docente de EF y cuatro grupos de alumnos de 1º y 4º ESO (24 alumnos de 1º ESO bilingüe, 26 alumnos de 1º ESO no bilingüe, 14 alumnos de 4º ESO bilingüe y 16 alumnos de 4º ESO no bilingüe). Del total de los 80 estudiantes, 47 eran chicas y 33 chicos.

La docente de EF, con una edad de 34 años, formaba parte del Departamento de EF, dentro de una plantilla de 60 docentes en un centro público de educación secundaria, situado en una zona rural de la Comunidad de Castilla y León. Esta docente era responsable de impartir la materia a los grupos bilingües de la etapa ESO. Si bien, también impartía la materia a grupos no bilingües. Su experiencia como docente de EF era de 8 años, impartiendo tanto a grupos bilingües como no bilingües.

La docente poseía amplia formación tanto en la materia de EF como en el idioma inglés. De forma complementaria, había asistido a numerosos cursos de formación y actualización tanto del idioma como de metodología CLIL. Del mismo modo, había publicado material científico al respecto. Tenía reconocida la acreditación lingüística por la Junta de Castilla y León, lo que le permitía impartir clases en secciones bilingües en inglés.

La elección de los grupos de 1º y 4º ESO se determinó porque la docente era responsable de impartir EF, tanto a los grupos bilingües como a los grupos no bilingües, de dichos cursos. Además, estos grupos constituían el inicio y término de la etapa educativa, lo que permitiría establecer comparativas a nivel de consolidación de aprendizaje de contenidos de EF, destrezas comunicativas en inglés y contraste de metodología empleada. El curso de 2º ESO fue descartado puesto que los grupos no bilingües eran impartidos por el otro docente del departamento de EF, mientras que el curso de 3º ESO también fue descartado porque la materia de EF no era impartida en inglés. Se consideró importante que los cursos seleccionados fueran aquellos que la docente impartía, ya que de este modo se garantizaba que la metodología aplicada y los contenidos fueran los mismos, no existiendo variables extrañas como la diferente metodología que podría aplicar otro docente.

2.2. Instrumentos

Se utilizaron tres instrumentos diferentes para la recogida de información, cada uno de los cuales atendía a un momento concreto de la investigación: 1. Entrevista a la docente de EF (momento inicial), 2. Diario de registro de las clases (momento procesual); 3. Grupo de discusión con alumnos (momento final), teniendo presente que la intervención se llevó a cabo a lo largo del curso académico 2021-2022.

Cada uno de los instrumentos se estructuró de acuerdo con las tres categorías de análisis: a) Adquisición del idioma; b) Contenidos curriculares de EF; c) Dificultad de la materia, lo que favoreció la obtención de mayor especificidad de los datos (Scott, 2004; Xu & Storr, 2012).

Entrevista a la docente de EF: Se realizó una entrevista en profundidad de carácter presencial a la docente responsable de impartir la EF en inglés y castellano. Las 9 preguntas

que conformaron la entrevista tuvieron un carácter semiestructurado, partiendo de un guion inicial elaborado por los investigadores en el que se abordaron cuestiones vinculadas a cada una de las categorías de análisis utilizadas (tabla 1). La entrevista se realizó al inicio del curso escolar, estableciendo el punto de partida de la investigación. El principal propósito fue conocer cuál era la percepción inicial de la docente sobre el aprendizaje generado en el alumnado, así como la percepción de dificultad hacia las tareas por el hecho de que la materia fuera impartida en inglés o en castellano. Además, se indagó en el desarrollo de la propia materia bilingüe, incidiendo en la importancia que para ella tenía la metodología CLIL en la adquisición tanto de la comunicación lingüística como de los contenidos curriculares.

Tabla 1. *Guion básico utilizado para la entrevista semiestructurada a la docente de EF*

1-	¿Por qué crees que la EF es una de las materias elegidas para ser incluida dentro del programa bilingüe?
2-	¿Crees que la EF puede aportar algo al aprendizaje del inglés? Como docente, ¿De qué manera contribuyes?
3-	¿Crees que la metodología es un aspecto relevante? ¿Aplicas metodología CLIL en tus clases? Si es así ¿de qué manera?
4-	En cuanto al auxiliar de conversación ¿cuál es su función durante tus clases? ¿Qué aspectos valoras como positivos de su participación?
5-	¿Qué tipo de contenidos impartes en 1º y 4º ESO? ¿Difieren los contenidos abordados entre los grupos de castellano y los grupos de inglés?
6-	¿Consideras importante el trabajo interdisciplinar con otras materias? ¿Lo haces? En caso afirmativo ¿de qué manera?
7-	¿Cómo evalúas y calificas el aprendizaje de contenidos? ¿y el idioma? ¿difiere la forma de evaluación y calificación con el grupo de castellano?
8-	¿Crees que el nivel de dificultad para superar la materia aumenta por el hecho de ser impartida en inglés?

Diario de registro de las clases: El diario de registro de sesiones es el instrumento que más peso tuvo dentro de este estudio cualitativo, ya que fue aplicado a lo largo de todo el curso escolar por parte de la docente. En éste se registraron las clases de EF de los grupos seleccionados. En una semana se analizaron las clases de los grupos bilingüe y no bilingüe de 1º ESO y, en la siguiente, las de los grupos bilingüe y no bilingüe de 4º ESO. A final de curso se efectuó un total de 120 registros aproximadamente (30 por curso). El diario de registro fue estructurado bajo la técnica de observación sistemática, convirtiéndose en una herramienta con mucho potencial a la hora de reflejar fielmente la realidad del día a día en el aula. (McKenzie & Van Der Mars, 2015). Además, su cumplimentación periódica sirvió como una herramienta ideal para la evaluación de la práctica docente, ya que permitió que la profesora reflexionara sobre su propia práctica. Se trata de una forma de analizar el modo

de actuar del docente a nivel metodológico, así como la interacción con sus estudiantes. (Bieri et al, 2014). La recapitulación de datos se efectuó mediante una ficha estructurada que respondía a las categorías de análisis. Por un lado, se cumplimentaban los datos generales: curso, fecha, trimestre, nombre de la UD que se estaba tratando, número de la sesión de la UD y actividades. Por otro lado, se incluían aspectos de interés sobre lo que era preciso reflexionar: uso del inglés (en el caso de los grupos bilingües), aspectos metodológicos y contenidos desarrollados, participación del alumno y reflexión final.

Grupos de discusión con los grupos de alumnos: Se generaron cuatro grupos de discusión; 1º ESO (bilingüe), 1º ESO (no bilingüe), 4º ESO (bilingüe) y 4º ESO (no bilingüe). Estos se llevaron a cabo durante una sesión (50 minutos) al finalizar el curso. De cada grupo participaron un total de 12 alumnos. Estos se eligieron atendiendo a su voluntariedad. En el caso de que hubiera más de 12 estudiantes, se hizo un sorteo aleatorio. El objetivo era obtener una valoración conjunta de los grupos una vez vivenciada la asignatura en su totalidad. En este sentido, analizar la percepción que tiene el estudiante sobre el proceso educativo en el que ha estado inmerso puede suponer una vía de evaluación que puede utilizarse como herramienta de aprendizaje y mejora (Hortigüela-Alcalá et al., 2015). Las preguntas realizadas fueron abiertas y se dejó a los alumnos participantes que se expresaran libremente en cada una de sus respuestas. Todos los grupos de discusión fueron grabados en audio, lo que favoreció su posterior análisis. Se elaboraron un total de 6 cuestiones relacionadas con las categorías comunes a los tres instrumentos de recogida de datos (tabla 2). En los grupos no bilingües se omitieron las preguntas en relación con el idioma y se incidió más sobre los aspectos del propio aprendizaje de la materia.

Tabla 2. *Guion básico utilizado para el grupo de discusión con los alumnos*

-
- 1- ¿Creéis que la EF es una buena elección para incluirla en la sección bilingüe en comparación con otras asignaturas?
 - 2- ¿Qué ha aportado la EF en el aprendizaje del inglés?
 - 3- ¿Creéis que es útil la participación del AC en las clases de EF?
 - 4- ¿Qué habéis aprendido este curso en EF? ¿Cuáles son las actividades en las que más habéis aprendido?
 - 5- Durante las clases de EF, habéis hecho tareas de carácter motriz (correr, saltar, lanzar...) pero también habéis hecho otro tipo de tareas (trabajo en grupo, exposiciones orales, lecturas, reflexiones...) ¿Creéis que estas tareas, no siempre directamente asociadas a la EF, son importantes para vuestro aprendizaje? ¿Por qué?
 - 6- ¿Creéis que el nivel de dificultad para superar la materia de EF aumenta por el hecho de ser impartida en inglés? ¿Cuáles son las mayores dificultades que habéis encontrado?
-

2.3. Diseño y procedimiento

La investigación se estructuró en cinco fases diferenciadas, a lo largo del curso académico 2021-2022:

Fase 1. Estructuración del estudio y planificación del cronograma de intervención: la configuración del estudio parte del contacto con el centro educativo con el fin de informarle sobre la elección del mismo para ser partícipe de una investigación de carácter cualitativo que pretende indagar sobre la percepción de la docente de EF y de sus estudiantes sobre el aprendizaje y forma de implementación metodológica de la materia de EF en inglés. Particularmente, se informó a la docente de EF sobre el objeto de la investigación y se determinó y acordó con ella la aplicación de los diferentes instrumentos a lo largo del curso. El proceso comenzaría con una entrevista inicial en profundidad, continuaría con la asistencia de los investigadores a las clases de los grupos bilingües y no bilingües de 1º y 4º ESO para la recapitulación de datos en el Diario; y finalizaría con la elaboración de grupos de discusión con los alumnos participantes de la investigación. En esta primera fase, se estableció un primer contacto con el alumnado implicado, informándoles sobre los fines de la investigación. Para poner en marcha la investigación se obtuvo el permiso del Comité de Ética de la Universidad del investigador principal.

Fase 2. Elaboración de la entrevista a la docente de EF: A finales del primer mes del comienzo del curso escolar se efectuó la entrevista con la docente. La entrevista, de 60 minutos de duración, tuvo un carácter presencial y se llevó a cabo en el Departamento. Fue grabada para facilitar su posterior transcripción y análisis.

Fase 3. Estructuración del Diario y recapitulación de datos en las clases: atendiendo a las categorías de análisis del estudio, se configuró el Diario, formado por una parte de contextualización de datos relativos a la UD correspondiente y por otra parte específica relativa a aspectos de participación del alumnado y uso del idioma. El Diario fue cumplimentado por los investigadores, quienes emplearon una observación sistemática no participante durante el desarrollo de las sesiones de EF.

Fase 4. Elaboración de los grupos de discusión con los grupos bilingües y no bilingües: se configuraron los grupos de discusión atendiendo a las categorías de análisis. Cada uno de ellos tuvo una duración de 50 minutos, siendo grabados para facilitar su posterior análisis. Se garantizó a las familias que los datos serían exclusivamente utilizados para la investigación. Se buscó profundizar en la temática del estudio con el fin de mantener una conversación reflexiva, mediada por los investigadores, dentro de un ambiente distendido (Anyan, 2013).

Fase 5. Análisis de la totalidad de datos: el equipo investigador estableció un proceso reflexivo sobre los fines del estudio y el procedimiento llevado a cabo. A continuación, los datos recogidos fueron transcritos y volcados al programa de computación de análisis de texto para su análisis.

2.4. Análisis empleado

Se emplea un enfoque cualitativo para conocer en profundidad la adquisición del idioma y de los contenidos de la materia de EF cuando ésta es impartida en inglés. Para ello, se atiende a una doble perspectiva; a) la percepción de la docente responsable; b) la propia de sus estudiantes. En este sentido, fue fundamental analizar el contexto real en el que se desarrollaron las clases de EF. Por ello, incluir una observación sistemática de las mismas otorgó una mayor riqueza a la investigación, ya que se analizaron otros aspectos como la implicación del alumno hacia las tareas, su motivación hacia la práctica o el grado de influencia del idioma en el aprendizaje de contenidos. Para ello, se realizó un análisis procesual, sistemático y profundo de la realidad acontecida en el lugar concreto, configurándose así este estudio de caso único.

La principal fuente de obtención de datos fueron las valoraciones y experiencias de los implicados en el proceso educativo (Commander & Ward, 2009). Este modelo interpretativo permite reflexionar acerca del fenómeno de estudio (Carrión-Martínez & De la Rosa, 2013). La selección de categorías de análisis y su extrapolación a los tres instrumentos de recogida de datos facilitó el contraste y triangulación de resultados, favoreciendo un análisis multidimensional (Oliver-Hoyo & Allen, 2006).

Además, se atendió a parámetros de veracidad, rigurosidad y científicidad, ya que se reprodujeron extractos de texto específicos que expresaban y se adecuaban a las variables dependientes analizadas. Constituir y articular los procedimientos de análisis óptimos dentro una metodología de carácter cualitativo ha de ser uno de los pilares fundamentales a tener en cuenta, canalizando la información que verdaderamente sea útil y de respuesta a los objetivos planteados.

2.4.1. Generación de categorías

La información recabada en cada uno de los instrumentos (entrevista inicial, diario de registro y grupos de discusión) fue transcrita y volcada al programa de computación WEFT QDA. Dicha información fue estructurada a partir de las tres categorías de estudio, las cuales estaban relacionadas con el objetivo de estudio, respetando así los criterios de especificidad y coherencia que debe de tener toda investigación cualitativa (Trainor & Graue, 2014).

Las categorías de análisis fueron:

- *Adquisición del idioma*: se aborda todo aquello que incide en el aprendizaje del inglés a través de la materia de EF. El tratamiento de las habilidades comunicativas (expresión y comprensión oral y escrita) y los recursos y estrategias empleadas para generar aprendizaje de inglés.
- *Contenidos curriculares de EF*: se incluye toda la información relativa a la adquisición de objetivos y competencias específicas relativas a la materia de EF. Además, la relación que tienen los contenidos con el tratamiento del inglés.
- *Dificultad de la materia*: se registra el grado de complejidad que el alumno y el docente perciben en el desarrollo de la materia a causa de la incorporación del idioma.

2.4.2. Codificación de instrumentos de recogida de datos

Se utilizaron diferentes acrónimos para identificar el instrumento del que procede el extracto de texto en el análisis de cada categoría. En relación a la Entrevista a la profesora de EF: EPEF. Respecto al Diario de registro se utilizó un acrónimo por cada curso y grupo: DR1B, DR1NB, DR4B y DR4NB. Por último, para los grupos de discusión con el alumnado también se utilizó un acrónimo identificativo para curso y grupo: GD1B, GD1NB, GD4B y GD4NB.

3. RESULTADOS

Se analizan los resultados obtenidos estructurados a partir de las cuatro categorías previamente delimitadas. Dentro de cada categoría se atiende a los tres instrumentos de recogida de datos a los cuales se hace alusión mediante el sistema de codificación previamente referido. Se presentan los extractos literales de texto resultantes, mostrándose aquellos más significativos y coincidentes (Saldaña, 2012).

Adquisición del idioma (115 extractos de texto)

La docente cree en los beneficios que de manera recíproca EF e idioma se aportan. Cree que la materia, por su desarrollo distendido disminuye el filtro afectivo y con ello la recepción positiva hacia el idioma. Por su parte, la implementación de EF CLIL potencia el aprendizaje de los propios contenidos de la asignatura:

“Como docente de EF con experiencia en el ámbito bilingüe creo en las potencialidades de la EF, por su carácter relacional, para el aprendizaje del inglés [...]” **(EPEFB)**.

“[...] trato de contribuir al aprendizaje del inglés, a través de CLIL, mediante el trabajo de todas sus posibilidades comunicativas (comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita)” **(EPEFB)**.

La docente asegura cumplir uno de los pilares que desde CLIL se desprenden en la aplicación práctica de la materia haciendo uso equilibrado de las destrezas comunicativas con especial desempeño en aquellas de carácter productivo. Esto es constatado en la observación de las propias prácticas a través del diario de registro:

“[...] Durante la clase el profesor explica cada actividad en inglés. En el transcurso de las actividades, si hay algo que corregir también se lo indica en inglés” **(DR4B)**.

“[...] los alumnos trabajan en grupos. Cada grupo ha traído su cámara de vídeo y se graba explicando, de la forma más completa posible, cómo realizar correctamente diversos estiramientos. En estas producciones es fundamental al equilibrio de las destrezas comunicativas” **(DR4B)**.

“A los alumnos del grupo de 1º ESO bilingüe se les exige un guion escrito de la película que están interpretando. [...]” **(DR1B)**.

Los mismos alumnos indican que en otras materias se escribe y se lee más que en EF, aunque en ella practican más la expresión oral que en otras asignaturas.

“En otras asignaturas se aprende más inglés que con la EF porque en EF no se estudia, ni casi leemos ni escribimos” **(GD1B)**.

“[...] quizá se aprenda más a través de otras asignaturas en las que se lee y escribe, pero en EF hacemos más exposiciones orales” **(GD4B)**.

En cualquier caso, el alumnado manifiesta percepción positiva hacia el aprendizaje del inglés a través de la EF y reconocen haber aprendido.

“Es una buena opción porque la EF es una asignatura distinta a otras y es otra forma de aprender inglés [...]” **(GD4B)**.

“Entendemos mejor inglés que al principio de curso ya que hemos trabajado muchas actividades en inglés” **(GD1B)**.

Aprendizaje de contenidos curriculares de EF (160 extractos de texto)

La docente implementa el mismo tipo de contenidos en los grupos bilingües y no bilingües, excepto en algún momento puntual en beneficio de las necesidades del grupo.

“En los grupos bilingües y no bilingües los contenidos que se imparten suelen ser los mismos. Si bien, en los grupos bilingües se insiste más en el empleo del inglés. [...]” **(EPEFB)**.

“En este grupo no bilingüe se está impartiendo baile country con el objetivo de mejorar las relaciones sociales entre ellos, mientras que con el grupo bilingüe se está desarrollan también los aspectos vinculados al baile y al ritmo” **(DR4NB)**.

La docente presenta una convicción clara en cuanto a su forma de entender y practicar la EF escolar y así lo demuestra en la aplicación de pautas metodológicas y evaluativas, comunes sin establecer distinción por el hecho de tratarse de un grupo bilingüe o no. De esta manera, otorga especial importancia al hecho de generar experiencias positivas en los alumnos, independientemente de sus características físicas y/o personales.

“En esta sesión se abordan algunos retos de carácter emocional. Estos se realizan inmediatamente a continuación de las acrobacias, en las que todos los alumnos han conseguido superar miedos y han ganado confianza entre ellos. La metodología y la evaluación es clave en todos los grupos, fomentando la competencia percibida del estudiante y su experiencia de éxito” **(DR4NB)**.

Además, la creación de conciencia de grupo constituye una característica metodológica esencial. Dentro del trabajo en grupo, la responsabilidad individual y compartida cobra

especial importancia, por lo que se fomenta la autonomía del alumnado en el desarrollo de las diferentes UUD de ambos grupos y cursos.

“Los alumnos preparan la explicación de su juego de esgrima y a continuación lo exponen y lo ponen en práctica con sus compañeros. Es fundamental fomentar la autonomía en el estudiante” **(DR1NB)**.

En este sentido, la aplicación de evaluación formativa se encuentra siempre presente.

“Ensayan su lucha escénica de esgrima mientras el profesor pasa por los grupos dando feedback sobre los aspectos motrices [...] les recuerda los criterios con los que van a ser calificados y les graba fragmentos para que vean su propia práctica. Es fundamental que exista esta retroalimentación, sin calificación, para que aprendan durante el proceso.” **(DR4NB)**.

La diferencia de aplicación de evaluación formativa en los grupos bilingües se establece en tanto que se añade todo lo concerniente al proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma.

“La lectora pasa por los grupos corrigiendo el inglés producido en el vídeo tutorial de atletismo. Esto es muy importante para aprender bien el idioma” **(DR1B)**.

Percepción de dificultad de la materia de EF (132 extractos de texto)

La dificultad de la materia proviene de la percepción tanto de la docente como del propio alumnado. La docente señala la formación metodológica CLIL como necesaria cuando se imparte una materia no lingüística en otro idioma argumentando que la docencia en inglés ha de ir más allá de la mera traducción de las clases.

“La metodología CLIL es importante porque permite integrar una materia de contenido con un idioma extranjero. Da igual el inglés que sepas sino lo empleas metodológicamente bien” **(EPEFB)**.

Esto supone una mayor carga de trabajo además de reconocer la limitación que supone acreditar una titulación B2 (que es lo que exigen la mayoría de Comunidades Autónomas) a la hora de impartir la materia totalmente en inglés.

“[...] para dar una clase entera en inglés quizá la titulación B2 se queda escasa [...]” “Sinceramente a veces me siento un poco limitado para hacer llegar el mensaje a los alumnos a pesar de mi alto nivel de inglés y tener la escuela de idiomas” **(EPEFB)**.

Del mismo modo, señala el rechazo que los alumnos tienen, al menos inicialmente, al chocar con la idea que ellos tienen de EF.

“Pero en EF no hay que leer ni escribir, EF es para jugar y aprender nuevos deportes. A mí no me gusta que se manden deberes y trabajos en EF” **(GD1B)**.

El alumnado reconoce una mayor percepción de dificultad de la materia cuando ésta es impartida en inglés.

“Hasta que te acostumbras a que la EF es en inglés, parece más difícil la asignatura [...]” **(GD1B)**.

“[...] porque hay que hacer más tareas y trabajos y los de los otros cuartos no hacen tantas como nosotros” **(GD4B)**.

Aunque si bien es cierto, los grupos de discusión reflejan que esta percepción deriva en mayor medida de los alumnos pertenecientes a 1º ESO.

“La EF es más difícil en inglés. Creo que el profesor tendría que hacer más explicaciones en castellano” **(GD1B)**.

“A mí no me parece que sea más difícil porque sea en inglés. Se entiende bien al profesor y a la lectora, lo único cuando hay que hacer trabajos o exponer en clase se hace algo más difícil, pero la asignatura en general no es más difícil porque sea en inglés” **(GD4B)**.

Precisamente en los cursos inferiores, se observa mayor ralentización en la impartición de los contenidos en la comparación entre grupo bilingüe y no bilingüe.

“La actividad no se desarrolla de forma tan fluida con este grupo puesto que algunos alumnos no comprenden algunas palabras que aparecen en las tarjetas” **(DR1B)**.

“Se observa que el calentamiento dura más con este grupo. Los alumnos tienen que aprender los músculos en español y en inglés” **(DR1B)**.

“El docente tenía preparadas más fichas, pero les ha costado asimilar la dinámica y solo han llegado a hacer una y otra un poco rápido” **(DR4B)**.

No obstante, no existe una relación entre el hecho de que la materia sea impartida en inglés y los resultados académicos obtenidos. De hecho, son mejores los correspondientes a los grupos bilingües. En cualquier caso, la docente refleja que el idioma no constituye un aspecto de superación o no de la materia.

“Creo que es un poco más exigente en cuanto a trabajo porque se añade algo extra, sin embargo, el idioma no es en EF un limitante para aprobar o suspender la materia [...]” **(EPEFB)**.

“Lo que se califica realmente es la adquisición de aprendizajes de la materia de EF. [...] también se califican aspectos del idioma, pero el peso mayor de la calificación está en la superación de objetivos de la materia” **(EPEFB)**.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo del estudio fue analizar la percepción de una docente de EF y de sus estudiantes sobre la adquisición del idioma y de los contenidos de la materia, contrastando grupos bilingües con no bilingües. Los resultados han reflejado que la EF puede ser una asignatura idónea para impartirse en inglés, siempre que se utilice la metodología CLIL como elemento clave. Si se atiende a su aplicación de forma pautada en cada contexto, puede producir un efecto estimulante tanto para el aprendizaje del contenido como del propio idioma. Sin embargo, no es tarea fácil, ya que el tratamiento del inglés deberá también asociarse a unos claros fines pedagógicos de la enseñanza de la EF, adaptado estos a las experiencias previas que tengan los estudiantes.

En relación a la adquisición del idioma, los resultados obtenidos muestran cómo la docente establece una relación directa entre el aprendizaje del idioma y el vínculo social generado en el aula, algo que tiene especial relevancia en EF, por su carácter motriz. Para ello, destaca priorizar la comunicación como destreza fundamental, algo que también valoran los alumnos. De hecho, el alumnado de la presente investigación manifiesta tener una percepción positiva sobre el aprendizaje del idioma. En este sentido, Hernando et al. (2018) indican que las interacciones constantes que existen en EF a lo largo de las sesiones es un aspecto facilitador a la hora de enseñar una segunda lengua, ya que los estudiantes asocian el vocabulario a las diferentes acciones realizadas. De este modo se potencia la comunicación, destreza que en muchos casos queda en un segundo plano al priorizar la escritura, lectura y gramática (Coral, 2020). Para ello, es imprescindible que el docente otorgue relevancia a la propia enseñanza de la materia, prestando especial relevancia a los modelos pedagógicos y a la evaluación formativa como ejes fundamentales.

Respecto a la categoría del aprendizaje de contenidos curriculares de EF, la docente manifiesta otorgar mucha importancia a la coherencia que debe de existir en la equivalencia y la proporción de contenidos a impartir tanto en grupos bilingües como en no bilingües. Para ello, destaca la relevancia de aplicar pautas metodológicas y evaluativas comunes dirigidas a fomentar la autonomía y responsabilidad del estudiante. En este sentido, Navarro & García-Jiménez (2020) establecen que es un error modificar la tipología de contenidos y tareas demandadas por el hecho de que un grupo sea o no bilingüe, ya que se estarían variando los niveles de exigencia y las competencias a conseguir, algo que no sería ni equitativo ni justo. Además, destacan como algo fundamental delimitar claramente desde el comienzo cuáles son los aspectos que el estudiante debe de aprender en EF, buscando la interrelación entre contenidos para promover así el uso del inglés a través de pautas estructuralmente comunes. Esta familiarización hacia el idioma, en cada una de las unidades didácticas, ha de fundamentarse en principios básicos que promuevan la participación activa del estudiante, debiendo de primar su responsabilidad y toma decisiones por encima de la mera realización de tareas planteadas por el docente (Gil-López et al., 2021). Por ello, la enseñanza bilingüe de asignaturas como la EF han de sustentarse en una serie de pilares básicos, como son la coordinación de los docentes con los profesores de inglés y la delimitación de tareas verdaderamente competenciales que utilicen el lenguaje como elemento promotor del aprendizaje.

Atendiendo a la última categoría de análisis relativa a la percepción de dificultad de la materia de EF, la propia docente reconoce una mayor carga de trabajo al impartir docencia en los grupos bilingües, debido, entre otros factores, a la diversidad de experiencias

previas, a veces nada positivas, que tienen el alumnado en la asignatura. En esta línea, Hortigüela-Alcalá et al (2018) argumentan que el inglés no tiene que convertirse en un elemento de complejidad en la asignatura, sino en un elemento vehicular para, sobre todo, fomentar las destrezas comunicativas del estudiante. Hay que abordar de manera natural el uso de la segunda lengua, algo que está claramente condicionado por el nivel que tenga el alumnado en el idioma y la experiencia de participar en grupos bilingües. De hecho, los resultados de la investigación demuestran cómo los grupos de 1º de la ESO perciben más dificultad, debido en parte a que para muchos de ellos era la primera vez que formaban parte de un grupo bilingüe. Esta dificultad percibida, atendiendo a los resultados de la investigación, no repercute en los resultados académicos, siendo incluso mejores en los grupos bilingües. No obstante, tal y como indica Salvador-García et al (2022) es necesario atender a dos aspectos; por un lado, la configuración de los grupos bilingües, no cayendo en el error de configurar los no bilingües por el criterio del bajo rendimiento académico; por otro, la forma de evaluar y calificar, no siendo el idioma una restricción para valorar el aprendizaje del alumno en los contenidos específicos de la asignatura. Es indispensable que la implantación del bilingüismo en los centros educativos se instaure bajo las premisas básicas de igualdad de oportunidades, garantizando un aprendizaje significativo en la totalidad del alumnado, independientemente de su contexto sociocultural, familiar y/o económico.

Los resultados de esta investigación pueden ser de especial interés para todos aquellos docentes de EF que imparten clase en grupos bilingües, ya que podrán reflexionar sobre aspectos y elementos clave en su puesta en práctica. También para aquellos responsables de la gestión curricular y la administración educativa, ya que factores como la configuración de los grupos y la formación metodológica del profesorado inciden directamente en el éxito del uso de una segunda lengua en materias no bilingües. Para futuras investigaciones sería necesario poder contrastar resultados de diferentes centros educativos, atendiendo por ejemplo a su perfil público, concertado o privado. También sería relevante atender a la tipología de contenidos impartidos, así como la influencia que puede tener el nivel socioeconómico de las familias en el resultado académico de sus hijos.

5. REFERENCIAS

- Alba, L., Mercado, J., Ramírez, A., & Johnson, A. (2022). Parents' Perspectives about Special Education Needs during COVID-19: Differences between Spanish and English-Speaking Parents. *Journal of Latinos and Education*, 21(3), 239-250. doi.org/10.1080/15348431.2022.2056184
- Anyan, F. (2013). The Influence of Power Shifts in Data Collection and Analysis Stages: A Focus on Qualitative Research Interview. *Qualitative Report*, 18(1), 45-63. 2013. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2013.1525>
- Carrión-Martínez, J. J., & De la Rosa, A. (2013). Methodology and Resources of the Itinerant Speech and Hearing Teacher. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2) 501-526. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v11i30.1578>
- Commander, N.E., & Ward, T. (2009). Assessment matters: The strength of mixed research methods for the assessment of learning communities. *About Campus*, 14(3) 25-28. 10.1002/abc.292

- Coral, J et al, (2020). Does the teaching of physical education in a foreign language jeopardise children's physical activity time? A pilot study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(8), 839-854. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1407289>
- Del Rio-Roberts, M. (2011). How I Learned to Conduct Focus Groups. *Qualitative Report*, 16(1), 312-315. 10.46743/2160-3715/2011.1057
- Fernández-Barrionuevo, E., & Baena-Extremera, A. (2018). Motivation in Physical Education and Foreign Language Learning in CLIL Teaching: Gender Differences and Implications for Future Studies. *Porta Linguarum*, 30, 207-220. 10.30827/Digibug.54070
- Fernández-Río, J., Hortigüela-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, A. (2017). Educación bilingüe, streaming y metas sociales en estudiantes de secundaria. *Revista de Educación*, 377, 30-53. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-352.
- 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. *Porta Linguarum*, 35, 165-182. doi: <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i35.15785>
- Harlin, R., & Paneque, O.M. (2006). Good Intentions, Bad Advice for Bilingual Families. *Childhood Education*, 82(3), 171-182. 10.1080/00094056.2006.10521371
- Hernando, A., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Fernández-Río, J. (2017a). *La Educación Física en secciones bilingües de inglés: teoría y práctica*. Miñó y Dávila.
- Hernando, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, A. (2017b). El proceso de evaluación formativa en la realización de un "video tutorial" de estiramientos en inglés en un centro bilingüe. En A. Pérez-Pueyo y V.M López-Pastor (Eds.). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (260-270). Servicio de Publicaciones de Universidad de León.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Abella, V. (2015). ¿Cómo influye el sistema de evaluación en la percepción del alumnado? @TIC revista d' innovació educativa, 14, 82-89. doi: 10.7203/attic.14.4170.
- Hortigüela-Alcalá, D., Hernando, A., & Pérez-Pueyo, A. (2018). ¿Cómo se concibe la Educación Física bilingüe? Valoración del aprendizaje obtenido según alumnado y docentes. En M.I. Amor., M. Osuna., & E. Pérez-Gracia (Eds). *Fundamentos de enseñanza y aprendizaje para una educación universal, intercultural y bilingüe* (23-28). Octaedro.
- Hortigüela-Alcalá, D., Hernando, A., & Pérez-Pueyo, A. (2016). ¿Qué estrategias metodológicas utiliza el profesor de Educación Física bilingüe en el aula? En M.I. Amor, J.L. Luen-go-Almena y M. Martínez (Eds). *Educación intercultural: metodología de aprendizaje en contextos bilingües* (103-106). Atrio.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: modelo de responsabilidad y social y de autoconstrucción de materiales. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 430, 23-41. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi430.919>
- Halquist, D., & Musanti, S.I. (2010). Critical incidents and reflection: Turning points that challenge the researcher and create opportunities for knowing. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(4), 449-461. doi: <https://doi.org/10.1080/09518398.2010.492811>
- Hernando, A., Hortigüela-Alcalá, 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. doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.54423>

- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Murillo, F., & Martínez-Garrido, C. (2021). Profundizado en la segregación social de los centros de secundaria en la Comunidad de Madrid. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(3), 348-369. doi: <https://doi.org/10.7203/RASE.14.3.18149>
- Navarro, P., & García-Jiménez, E. (2018). Are CLIL Students More Motivated? An Analysis of Affective Factors and their Relation to Language Attainment. *Porta Linguarum*, 29, 71-90. doi: 10.30827/digibug.54023
- Oliver-Hoyo, M., & Allen, D. (2006). The use of triangulation methods in qualitative educational research. *Journal of College Science Teaching*, 35(4), 42-47. doi: 10.1188/14.ONF.545-547
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: Estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 428, 47-66. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi428.881>
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Río, J. (coords) (2021). *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León. ISBN: 978-84-18490-26-2
- Saldaña, J. (2012). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks: Sage.
- Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, O., & Fazio, A. (2016). Features of Integrated Learning Contents of Physical Education and Foreign Language. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 120-125. doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.35325>
- Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, O., & Capella-Peris, C. (2022). Bilingual Physical Education: The Effects of CLIL on Physical Activity Levels. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(1), 156-165. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2019.1639131>
- Scott, K.W. (2004). Relating Categories in Grounded Theory Analysis: Using a Conditional Relationship Guide and Reflective Coding Matrix. *Qualitative Report*, 9(1), 113-126. 10.46743/2160-3715/2004.1940
- Smith, K., & Zajda, J. (2018). Qualitative and Quantitative Methodologies: A Minimalist View. *Education and Society*, 36(1), 73-83. <https://doi.org/10.7459/es/36.1.06>
- Tortorella, G., Viana, S., & Fettermann, D. (2015). Learning cycles and focus groups: A complementary approach to the A3 thinking methodology. *The Learning Organization*, 22(4), 229-240. <http://dx.doi.org/10.1108/TLO-02-2015-0008>
- Trainor, A., & Graue, E. (2014). Evaluating rigor in qualitative methodology and research dissemination. *Remedial and Special Education*, 35(5), 267-274. doi: <https://doi.org/10.1177/0741932514528100>.
- Xu, M. & Storr, G.B. (2012). Learning the Concept of Researcher as Instrument in Qualitative Research. *Qualitative Report*, 17(42), 12-21. 10.46743/2160-3715/2012.1768
- Zurita-Ortega, F., Ortega-Martín, J. L., & Castro-Sánchez, M. (2019). Physical Activity and Self-concept in Bilingual and Non-bilingual Schools: An Analysis through Structural Equations. *Porta Linguarum*, 32, 23-35. 10.30827/pl.v0i32.13678