

Dificultades percibidas por el profesorado en la enseñanza de la Educación Física en inglés

Teacher-perceived difficulties in teaching Physical Education in English

ALFONSO ORDÓÑEZ-DIOS

Universidad Autónoma de Madrid/IES Cervantes. España

afordonez@educa.madrid.org

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4944-7236>

DANIEL BORES-GARCÍA

Universidad Rey Juan Carlos, Madrid. España

daniel.bores@urjc.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2522-8493>

BEATRIZ POLO-RECUERO

Universidad Rey Juan Carlos/IES Antonio Fraguas “Forges”, Madrid. España

beatriz.polo.recuero@urjc.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0702-6073>

Recibido/Received: 10-04-2024. Aceptado/Accepted: 2-10-2024.

Cómo citar/Citation: Ordóñez-Dios, Alfonso; Bores-García, Daniel y Polo-Recuero, Beatriz (2024). Dificultades percibidas por el profesorado en la enseñanza de la Educación Física en inglés, *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 26, 84-115.

DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.26.2024.84-115>

Artículo de acceso abierto distribuido bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/). / Open access article under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC-BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumen. El Programa Bilingüe español-inglés de la Comunidad de Madrid integra en la actualidad a la mitad de los centros escolares públicos, siendo la Educación Física una de las materias más frecuentemente seleccionada para ser impartida en inglés. Esta investigación indaga en las dificultades que el profesorado ha de afrontar para enseñar los contenidos de esta asignatura en inglés. Se ha llevado a cabo un estudio con diseño descriptivo, transversal, ex post facto, con metodología mixta, mediante un trabajo de campo centrado en la recogida de información diversificada de 104 docentes especialistas de Educación Física bilingüe a través de cuestionarios (n=104), entrevistas (n=11) y grupos de discusión (n=10). Los resultados ponen de manifiesto que la docencia de la Educación Física en inglés acarrea una serie de dificultades, destacando las que tienen que ver directamente con los procesos de comunicación profesorado-alumnado. Esta

situación constituye un motivo de especial preocupación al tratarse de un elemento fundamental para la correcta asimilación de los aprendizajes específicos de la materia.

Palabras clave. EF; enseñanza bilingüe; percepciones del profesorado; dificultades.

Abstract. The Spanish-English Bilingual Programme of the Community of Madrid currently includes half of the state schools, with Physical Education being one of the most frequently selected subjects to be taught in English. This work focuses on the difficulties that teachers face in teaching the contents of this subject in English. A descriptive, cross-sectional, ex post facto design study was carried out with a mixed methodology, using fieldwork focused on the collection of diversified information through questionnaires (n=104), interviews (n=11) and discussion groups (n=10) to a sample of 104 bilingual physical education teachers. Results show that teaching Physical Education in English entails a series of difficulties, especially those directly related to the teacher-pupil communication processes. This situation is of particular concern as it is a fundamental element for the correct assimilation of the specific learning of the subject.

Keywords. PE; bilingual education; teacher's perceptions; difficulties.

INTRODUCCIÓN

A medida que el mundo avanza hacia la globalización, la movilidad y la innovación, muchos países se ven obligados a adaptar sus políticas educativas llevándolos a implementar y emplear nuevos enfoques educativos. Concretamente en Europa, los flujos migratorios y los efectos de la globalización han forzado a la Unión Europea a reajustar sus políticas lingüísticas con el objetivo de enfrentarse al desafío de crear una sociedad inclusiva y de formar ciudadanos más preparados lingüísticamente (Comisión Europea, 1995). Por ello, se dio prioridad, por primera vez, a la promoción de métodos innovadores y, en particular, a la enseñanza en una lengua extranjera de otras asignaturas del currículum, proporcionando así una enseñanza bilingüe (Eurydice, 2006). Este hecho contribuyó decisivamente a promover una re-conceptuación de los diversos modelos imperantes en torno al fenómeno europeo del enfoque metodológico AICLE (en castellano, Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua; en inglés, *Content and Language Integrated Learning, CLIL*; y, en francés, *Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère, EMILE*).

En concreto, en España, su implementación se ha extendido rápidamente, consolidándose como una tendencia en los sistemas educativos autonómicos (Lasagabaster-Herrarte y Ruiz de Zarobe, 2010), desarrollándose diferentes propuestas de promoción de la enseñanza

bilingüe según cada una de las Comunidades Autónomas.

En el caso concreto de la región de Madrid, su andadura bilingüe se inicia a través del *Programa Bilingüe español-inglés* —denominado inicialmente Programa de Colegios Bilingües— en el curso académico 2004-2005, en veintiséis colegios de titularidad pública, habiendo llegado en la actualidad a estar instaurado en la mitad de los centros escolares públicos de Educación Infantil y Primaria, y de Educación Secundaria (Comunidad de Madrid, 2023). Dentro del referido *Programa Bilingüe español-inglés*, en el caso de la etapa de Educación Primaria, la Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid, en su artículo 3 se establece que la enseñanza de inglés, junto con las áreas que se impartan en dicho idioma, ocupará al menos un tercio del horario lectivo. En el caso de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, la Orden 972/2017, de 7 de abril, por la que se regulan los institutos bilingües español-inglés de la Comunidad de Madrid, organiza las enseñanzas conforme a la vía Programa Bilingüe y la vía de Sección Bilingüe. La vía de Programa incluye la materia Primera Lengua Extranjera los cinco días lectivos de la semana y, al menos, otra materia en inglés mientras que la organización de la vía de Sección incluye las mismas horas de inglés, aunque se adaptan los contenidos de la referida materia —pasándose a denominar “inglés avanzado”— y, además, aumenta la carga lectiva en lengua inglesa a través otras materias llegando a ocupar, al menos, un tercio del horario lectivo del alumnado.

Sin embargo, esta implementación general del Programa Bilingüe está siendo cuestionada, entre otras razones, por las posibles consecuencias que la utilización de una lengua extranjera puede estar teniendo sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos de las asignaturas impartidas en otro idioma (Ordóñez-Dios et al., 2024); situación que, aún más si cabe, se pone de manifiesto tras la reciente publicación de la Orden 104/2024 del Consejero de Educación, Ciencia y Universidades de la Comunidad de Madrid por la que establece la vuelta a la enseñanza en castellano de las asignaturas de Ciencias Sociales, en la etapa de Educación Primaria, y de Geografía e Historia, en la etapa Educación Secundaria, para el curso 2024-2025.

A lo anterior, hay que añadir, como afirma Ruiz de Zarobe (2013), que la enseñanza bilingüe no tiene por qué ser necesariamente positiva o negativa en cada contexto educativo en que se aplique. Concretamente, en el contexto español el notable nivel de descentralización del sistema

educativo ha hecho que cada comunidad autónoma, en el ejercicio de su autonomía en materia de educación, haya desarrollado sus correspondientes propuestas de promoción de enseñanza bilingüe sin que haya existido uniformidad alguna (López-Rupérez et al., 2019). Estas diferentes formas de aplicación de los respectivos programas bilingües conllevan que los resultados obtenidos en un contexto particular no sean claramente extrapolables a otros (Lasagabaster-Herrarte y Sierra-Plo, 2009), haciéndose necesaria la existencia de investigaciones que analicen la situación real y concreta en cada uno de los contextos en los que se implementan enseñanzas bilingües.

Por otra parte, a pesar de la creciente tendencia que está viviendo el estudio e investigación en torno a la enseñanza de la EF en una lengua extranjera (Gil-López et al., 2021), seguramente como consecuencia de ser una de las principales materias seleccionadas en los diferentes programas autonómicos educativos (Escobosa-Morera et al., 2019), y de la amplia existencia de propuestas sobre cómo implementar esta asignatura en una lengua extranjera (Chiva-Bartoll et al., 2015, Coral-Mateu y Lleixá-Arribas, 2016; Hortigüela-Alcalá y Hernando-Garijo, 2015, Martínez-Hita, et al., 2022, Salvador-García et al., 2016), autores como Fazio et al. (2015) afirman que existe poca investigación que haya abordado los efectos de la enseñanza bilingüe sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos disciplinares propios de la materia; inciden, asimismo, en que estos hallazgos no deberían ser generalizables al tratarse de un objeto de investigación altamente contextualizado y dependiente de las características particulares de cada contexto.

En este marco, el presente trabajo tiene por objeto tratar de determinar las principales dificultades que el profesorado manifiesta tener que afrontar para llevar a cabo la enseñanza de los contenidos de la asignatura de EF en inglés en la Comunidad de Madrid.

1. METODOLOGÍA

Se plateó un estudio con diseño secuencial, descriptivo, transversal, ex post facto, con metodología mixta, mediante trabajo de campo centrado en la recogida y obtención de información diversificada a través de cuestionarios, en primer lugar, y de entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión, en segundo lugar, pues como afirman García-Ferrando et al. (2016), puede resultar muy provechoso la utilización complementaria de fuentes de obtención de información diversificadas.

1. 1. Participantes

La muestra a la que se aplicó el cuestionario (**Tabla I**) fue de 104 especialistas de EF que, durante el curso académico 2018-19, impartieron esta asignatura en inglés en los diferentes colegios e institutos públicos bilingües de la Comunidad de Madrid. Este tamaño muestral alcanzado supone un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 8% – información aportada por la Dirección General de Recursos Humanos (departamento de Habilitación Bilingüe) de esta Comunidad–.

Para lograr esta muestra, se contactó por correo electrónico con el equipo directivo de cada uno de los centros educativos bilingües de la Comunidad explicando los objetivos de la investigación a realizar. De este envío, se obtuvo el consentimiento para participar en este estudio y las direcciones de correo personales de 55 y 92 docentes de Educación Primaria y de Educación Secundaria respectivamente, lo cual facilitó las fases posteriores de la investigación, así como la aplicación de las diferentes técnicas de obtención de información.

		Frecuencia (N=104)	%			Frecuencia (N=104)	%	
Género	Hombre	58	55,8	Experiencia como especialista en EF	< 3 años	16	15,5	
	Mujer	46	44,2		3 - 8 años	33	32,0	
Edad	< 30 años	12	11,5		> 8 años	54	52,4	
	30 - 45 años	78	75,0		Años impartiendo EF en inglés	< 3 años	38	36,5
	> 45 años	14	13,5			3 - 8 años	50	48,1
	Situación administrativa	Interino	47			45,2	> 8 años	16
Funcionario		57	54,8		Tipo de habilitación	De oficio	19	18,4
Etapas educativa	Primaria	54	51,9			Prueba CM	30	29,1
	Secundaria	50	48,1			Externa	54	52,4

Tabla I. Características sociodemográficas de la muestra (cuestionario para el profesorado de EF)

En el caso de las entrevistas, se realizaron un total de once, quedando las características de los participantes recogidas en la **Tabla II**. Los criterios utilizados en su selección, además de su disponibilidad y predisposición para participar en el estudio, fueron que tuvieran una experiencia docente mínima de un curso completo en EF, tanto en lo que se refiere a su impartición en castellano como en inglés, lo que aseguraba un conocimiento directo que les permitiría sustentar sus opiniones y justificaciones; se buscó también una representación equitativa en cuanto al género, etapa educativa y situación administrativa.

Código	Género	Etapa Educativa	Situación Administrativa	Docencia en EF (años)	Docencia en EF inglés (años)	Obtención Habilitación Lingüística
EMO1	Hombre	Primaria y Secundaria	Funcionario	10	2,5	Externa
EMA1	Mujer	Primaria y Secundaria	Funcionaria	8	7	Externa
EPA1	Mujer	Secundaria	Interina	3	3	Externa
EPA2	Mujer	Secundaria	Funcionaria	28	5	Prueba CM
EPO1	Hombre	Secundaria	Interino	6	1	Prueba CM
EMA2	Mujer	Primaria	Funcionaria	8	8	Prueba CM
EPA3	Mujer	Secundaria	Funcionaria	17	6	Prueba CM
EPO2	Hombre	Secundaria	Interino	9	9	Externa
EMO2	Hombre	Primaria	Funcionario	5	4	Prueba CM
EPO3	Hombre	Secundaria	Interino	5	3	Externa
EPO4	Hombre	Secundaria	Interino	8	7	Prueba CM

Tabla II. Características de los docentes de EF participantes en las entrevistas semiestructuradas

En lo que se refiere a los grupos de discusión, se realizó uno con docentes de Primaria y otro con docentes de Secundaria, formado cada uno por cinco miembros (**Tabla III**). Los criterios de selección de los participantes fueron los ya expuestos para las entrevistas semiestructuradas aunque, para conseguir una información

cuantitativamente más amplia y variada, se buscó que los integrantes de ambos grupos fueran diferentes.

	Código	Género	Situación Administrativa	Docencia en EF (años)	Docencia EF inglés (años)	Obtención Habilitación Lingüística
Grupo discusión Primaria	GDMO1	Hombre	Funcionario	10	2,5	Externa
	GDMO2	Hombre	Funcionario	5	4	Prueba CM
	GDMO3	Hombre	Interino	2	3	Externa
	GDMO4	Hombre	Funcionario	3	5	Externa
	GDMA1	Mujer	Funcionaria	8	8	Prueba CM
Grupo discusión Secundaria	GDPA1	Mujer	Funcionaria	8	7	Externa
	GDPO1	Hombre	Interino	3	2	Externa
	GDPO2	Hombre	Interino	6	4	Externa
	GDPO3	Hombre	Interino	2	2	Prueba CM
	GDPO4	Hombre	Interino	6	5	Externa

Tabla III. Características de los docentes de EF participantes en los grupos de discusión

1. 2. Instrumentos y procedimientos de obtención de la información

Para esta investigación se diseñó, validó y administró un cuestionario *ad-hoc* llevándose a cabo los pasos sugeridos por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) y teniendo en cuenta el trabajo previo de autores como Pérez-Cañado (2016). Este instrumento fue seleccionado por su capacidad para estructurar los datos y su elevada eficiencia para obtener información de un gran número de personas en un corto período de tiempo (García-Ferrando et al., 2016).

Con el fin de concretar las preguntas del cuestionario, se tuvieron en cuenta unas dimensiones de análisis y, a partir de éstas, se definieron nuevas subdimensiones y el número de ítems que correspondía a cada dimensión (**Tabla IV**).

Tabla IV
Página siguiente

Dimensiones	Subdimensiones	Nº de Ítems
Identificación de los participantes		7
Conocimiento del marco normativo que regula los centros bilingües de la Comunidad de Madrid	-Nivel de conocimiento del marco normativo	1
Selección de la EF en el programa y requisitos que se establecen para dicha enseñanza	-Selección de la asignatura de EF como materia bilingüe -Requisitos para impartir adecuadamente esta asignatura en una lengua extranjera	4
Efectos de la impartición de la EF en inglés	-Adquisición de aprendizajes -Tiempo de práctica motriz -Motivación -Comunicación y relación	12
Influencia de la enseñanza de la EF en inglés sobre la metodología	-Formación metodológica para impartir EF en lengua extranjera -Conocimiento y aplicación del enfoque AICLE en EF -Cambio y sentido de dichos cambios	4
Principales dificultades para llevar a cabo la enseñanza de los contenidos de EF en inglés	-Diversidad generada en competencia lingüística -Carga de trabajo -Dificultades comprensivas -Riqueza enseñanza	7
La presencia del AC en las clases de EF	-Conocimiento de las funciones atribuidas al AC según la normativa vigente -Valoración de las experiencias del profesorado en el trabajo conjunto con los AC en EF -Tareas desarrolladas en las clases de EF por los AC -Dificultades en la participación del AC en las clases de EF -Valoración general sobre la utilidad y conveniencia de disponer de los AC en las sesiones de Educación Física	16

Tabla IV. Dimensiones y subdimensiones de análisis de la enseñanza contempladas en el cuestionario aplicado a docentes de Educación Física en inglés

Una vez elaborada la versión inicial de este instrumento se procedió a la validación de su contenido, utilizando el procedimiento o método basado en el juicio de expertos (Pedrosa-García, et al., 2013). Para ello, se contó con la participación de siete expertos –tres doctores procedentes del ámbito universitario (UAM y UB) y cuatro docentes de EF en cada una de las etapas educativas con una experiencia superior a cuatro años en la enseñanza de esta asignatura en inglés– y se les solicitó que valoraran, a través de una escala tipo Likert de cuatro puntos, el grado de relevancia –entendida como el grado en que cada ítem del test era importante en el marco del dominio definido, pudiéndose detectar contenidos irrelevantes– y de claridad –entendida como el grado de precisión que tenía la redacción de cada ítem– de los diferentes ítems del cuestionario.

Finalmente, para calcular la fiabilidad de las estimaciones de los jueces, se calculó el Coeficiente de Validez de Contenido (Hernández-Nieto, 2002, en Pedrosa-García et al., 2013), obteniéndose una puntuación, tanto en claridad como relevancia, en cada uno de los ítems del cuestionario superior al valor crítico de 0,80, por lo que se decidió mantenerlos.

Una vez realizada la validación de contenido del cuestionario y siendo éste reelaborado de acuerdo con los juicios de los expertos, se llevó a cabo un pilotaje para detectar posibles errores no reconocidos previamente utilizándose una técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionándose 10 docentes especialistas de EF. Así, asegurada la idoneidad de la redacción, su claridad y relevancia, tanto de las preguntas como de las respuestas, por parte de los participantes seleccionados, se procedió a la elaboración de la versión final del cuestionario y se adaptó a un formato *on-line* a través de la plataforma *Google Formularios*.

Para ampliar y profundizar en la información obtenida, los otros procedimientos de obtención de información utilizados fueron las entrevistas semiestructuradas y los grupos de discusión, instrumentos que presentan una mayor flexibilidad que el cuestionario (Rodríguez-Gómez et al., 1996). Su utilización permitió conocer aspectos cualitativos de las percepciones, opiniones y valoraciones de algunos de los docentes que participaron en la investigación e incluso aclarar algunas cuestiones que los datos cuantitativos no permitían interpretar adecuadamente. Asimismo, por lo que respecta a los grupos de discusión, autores como Vaughn et al. (1996) afirman que el grupo de discusión ofrece algunas otras ventajas con respecto a las entrevistas como, por ejemplo, la mayor cantidad de datos que pueden emerger a través de ellos y del “efecto bola de nieve”, por el

cual, tras el comentario de un participante, puede tener lugar una reacción en cadena de comentarios adicionales del resto de participantes que no estaban planificados de antemano.

Para ello, se elaboró y utilizó un guion orientativo –el mismo para ambas técnicas– formado principalmente por dos bloques: el primero se centraba en las denominadas preguntas de identificación y control, cuyo objetivo era conocer el perfil de los docentes participantes; y el segundo, en el que las preguntas giraban en torno a sus experiencias como profesores de EF que impartían su docencia en inglés. En este segundo bloque, las preguntas quedaron asignadas a diferentes dimensiones, las cuales coincidían con las existentes en el cuestionario (**Tabla IV**). Esto permitió asegurar, mediante triangulación, el conocimiento de los distintos aspectos desde diversos puntos de vista.

Todas las entrevistas fueron individuales y orales, grabándose en audio mediante un dispositivo móvil (*Huawei P10*) con el fin de recoger toda la información aportada y poder proceder posteriormente a su transcripción para su análisis detenido. Ocho de las entrevistas se realizaron en el centro educativo del participante de manera presencial y las tres últimas se llevaron a cabo telemáticamente (videollamada), a través de la aplicación *Google Meet*. La duración de las mismas varió desde unos 30 minutos hasta aproximadamente una hora. Por lo que respecta a los grupos de discusión, éstos tuvieron lugar de forma telemática, igualmente a través del *Google Meet*, y su duración fue también de más o menos una hora.

1. 3. Análisis de los datos

Con los datos cuantitativos obtenidos mediante el cuestionario se realizó un análisis descriptivo e inferencial —test Chi-Cuadrado ($p < ,05$), coeficiente de V de Cramer y comparación de proporciones de columna o prueba Z—, valorando los resultados en sí mismos y en función de las variables independientes que se contemplaron en la investigación: género, edad, situación administrativa, experiencia como especialista de EF en castellano, años impartiendo EF en lengua extranjera, etapa educativa y procedimiento para la obtención de la habilitación lingüística.

Con respecto a los discursos procedentes de las entrevistas y grupos de discusión, una vez realizada su transcripción minuciosa y su validación por parte de participantes —*member checking o respondent validation* (Birt et al., 2016)—, se procedió al análisis cualitativo de la información obtenida

a partir de los criterios de De Andrés-Pizarro (2000), utilizándose el método de análisis de discurso o la estrategia de análisis temático. Para ello, en primer lugar, se llevó a cabo la segmentación o separación inicial del conjunto de la información recabada por temas o dimensiones que constituyeron el guion inicial y que se correspondían, entre otros, con el objetivo de la investigación. Seguidamente, se establecieron una serie de categorías que permitieron agrupar y clasificar conceptualmente fragmentos de texto que hacían referencia a un mismo tema o concepto. Tras esta identificación, se realizó una codificación atribuyendo a cada categoría un código (letra) que permitió distinguir cada fragmento de información. Estas categorías reflejaban fielmente la estructura del contenido de las entrevistas y de los debates de los grupos de discusión, permitiendo describir e interpretar las valoraciones de los docentes en relación con el problema de investigación y siendo usadas para construir argumentos. Posteriormente, determinados extractos de los datos recogidos fueron empleados como evidencias y ejemplos que respaldasen los argumentos contruidos, de tal manera que el lector tuviera una visión completa de los resultados interpretados y fuera capaz de "escuchar" directamente aquellas ideas, razonamientos, opiniones... (datos) emitidos directamente por el profesorado que ha participado en el estudio.

La **Tabla V** presenta gráficamente las diferentes etapas que se establecieron en el proceso de análisis de la información procedente de las entrevistas y grupos de discusión de docentes.

Tabla IV
Página siguiente

1º fase	2º fase	3º fase	4º fase
Segmentación del texto	Identificación temas clave	Marco explicativo	Validación marco
Temas	Categorías de análisis		
- Marco normativo	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel de conocimiento del marco normativo - Adecuación de la asignatura - Proceso habilitación 	Posibles justificaciones según género del participante, situación administrativa, experiencia docente, etapa educativa	Dialéctica
- Efectos de la enseñanza bilingüe	<ul style="list-style-type: none"> - Adquisición de aprendizajes - Tiempo de práctica motriz - Motivación - Comunicación y relación - Diversidad generada en competencia lingüística 		
- Aspectos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> - Formación docente - Cambios metodológicos 		
- Dificultades	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidad generada en competencia lingüística -Carga de trabajo - Dificultades comprensivas - Riqueza enseñanza - Relación con el alumnado 		
- Presencia AC	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencias con AC - Conocimiento de las funciones - Tareas realizadas - Dificultades encontradas 		

Tabla V. Esquema de análisis de información de las entrevistas y grupos de discusión de docentes (adaptado de De Andrés-Pizarro, 2000, p. 43)

2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En cuanto al cuestionario referido con anterioridad, se utilizó una escala tipo Likert adaptada de cuatro niveles y cuyos porcentajes globales se presentan en la **Tabla VI** con el objetivo de anticipar una visión global sobre el grado de conformidad del profesorado con respecto a las posibles

dificultades que han podido suponer o suponen la docencia de EF en inglés.

	Totalmente en desacuerdo	En general en desacuerdo	En general de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Mayor dificultad para atender a la diversidad, pues a las diferencias de competencia motriz se suman las lingüísticas	7,7	11,5	38,5	42,3
Mayor dificultad para explicar las tareas de aprendizaje por los diferentes niveles de competencia lingüística	5,8	15,4	36,5	42,3
Mayor esfuerzo para asegurar la comprensión de las explicaciones por parte del alumnado	2,9	10,6	36,5	50,0
Reducción del número de actividades por tener que explicarlas en una lengua extranjera	18,3	22,1	26,0	33,7
Mayor dificultad para conseguir la atención del alumnado por explicar las actividades en otro idioma	7,7	24,0	31,7	36,5
Rechazo de actividades por su complejidad para explicarlas y entenderlas en una lengua extranjera	25,0	29,8	25,0	20,2
Mayor dificultad para motivar al alumnado en la realización de trabajos escritos en una lengua extranjera	13,6	22,2	35,8	28,4

Tabla VI. Dificultades en el desarrollo de las clases al impartir la docencia de la EF en inglés (%)

Con esta **Tabla VI** se pretendía, como se ha dicho, anticipar una visión global y conjunta de los resultados obtenidos mediante el cuestionario sobre el grado de conformidad del profesorado con respecto a las posibles dificultades que ha podido suponer o supone la docencia de EF en inglés.

A este respecto, cabe señalar el hecho de que, a excepción de la selección de actividades en función de la complejidad lingüística para explicarlas y entenderlas, el resto de las posibles dificultades planteadas en el cuestionario son reconocidas como tales por entre el sesenta y el

ochenta por ciento de los participantes, constatándose, por tanto, que la docencia de EF en inglés acarrea una serie de dificultades para una importante mayoría del profesorado.

Dentro de todas las dificultades planteadas, las que tienen que ver directamente con los procesos de comunicación profesorado-alumnado (explicar las tareas de aprendizaje, asegurar la comprensión de las explicaciones y atender la mayor diversidad lingüística presente en el aula) son las que afectan a un mayor porcentaje de docentes, lo que constituye un motivo de especial preocupación por ser éste un elemento fundamental para la explicación, planteamiento y comprensión de las tareas a realizar y, en consecuencia, para la correcta asimilación por parte de los alumnos de los aprendizajes específicos de la materia.

Por dicho motivo, a continuación, se presenta un análisis descriptivo e inferencial más profundo de las dificultades planteadas que afectan a un mayor porcentaje de docentes, valorando los resultados en sí mismos y en función de las variables independientes expuestas en la **Tabla I**.

2.1. Incremento de la dificultad para atender: además de la diversidad motriz, la diversidad lingüística del alumnado en la lengua extranjera

Cabe suponer que entre el alumnado que configura cada grupo de clase existen diferencias, más o menos grandes, en lo que se refiere a la capacidad de comunicarse en una lengua extranjera. Por ello mismo, se consideró oportuno preguntar al profesorado si consideraba que tales diferencias lingüísticas suponían una dificultad añadida en las clases de EF en inglés —además de las dificultades que ya conlleva en sí misma la atención a la diversidad en función de la competencia motriz del alumnado—.

Como se observa en la **Tabla VII**, la gran mayoría del profesorado —cuatro de cada cinco docentes— manifiesta estar en general o totalmente de acuerdo con la idea; además, es importante mencionar que se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre dicha variable y las variables *años impartiendo EF en una lengua extranjera* y *tipo de habilitación*.

		Mayor dificultad por tener que atender la diversidad lingüística del alumnado (%)				χ^2 (p)	V de Cramer
		Totalmente en desacuerdo	En general en desacuerdo	En general de acuerdo	Totalmente de acuerdo		
TOTAL		7,7	11,5	38,5	42,3	----	----
Género	Hombre	8,6	13,8	37,9	39,7	,952 (,813)	,096
	Mujer	6,5	8,7	39,1	45,7		
Edad	< 30 años	8,3	0,0	50,0	41,7	2,977* (,226)	,169
	30-45 años	7,7	15,4	32,1	44,9		
	> 45 años	7,1	0,0	64,3	28,6		
Situación administrativa	Interino	4,3	6,4	40,4	48,9	4,269 (,234)	,203
	Funcionario	10,5	15,8	36,8	36,8		
Experiencia como especialista en EF	< 3 años	6,3	6,3	37,5	50,0	3,074* (,215)	,173
	3 - 8 años	6,1	6,1	48,5	39,4		
	> 8 años	9,3	16,7	31,5	42,6		
Años impartiendo EF en inglés	< 3 años	5,3	7,9	42,1	44,7	7,431* (,024)	,267
	3 - 8 años	8,0	8,0	38,0	46,0		
	> 8 años	12,5	31,3	31,3	25,0		
Etapas educativa	Primaria	9,3	16,7	40,7	33,3	5,208 (,157)	,224
	Secundaria	6,0	6,0	36,0	52,0		
Tipo de habilitación	De oficio	10,5	31,6	31,6	26,3	18,485* (,000)	,424
	Prueba CM	16,7	16,7	33,3	33,3		
	Externa	1,9	1,9	44,4	51,9		

* Valores obtenidos tras recodificar las posibles respuestas asignadas a la variable dependiente en dos categorías (0=en desacuerdo, 1=de acuerdo) y cumplir supuesto (tener menos del 20% de las casillas con un recuento de frecuencias esperado inferior a cinco).

Tabla VII. Incremento de la dificultad para atender la diversidad lingüística del alumnado en inglés

Por lo que se refiere al análisis en función de los *años impartiendo EF en una lengua extranjera*, la tabla refleja una asociación baja-moderada entre ambas variables, mostrando la comparación de proporciones de columna, o prueba Z, realizada al respecto, que la proporción de docentes con una mayor experiencia (más de ocho años) y que están en desacuerdo con esta afirmación es significativamente mayor que las proporciones del

resto de grupos de edad que piensan lo mismo. De hecho, los puntos de vista al respecto del profesorado con una experiencia de más de ocho años desarrollando la asignatura de EF en inglés contrastan con el punto de vista de sus homólogos con menor experiencia; éstos están mucho más de acuerdo con que el tratamiento de la diversidad es más difícil por los diferentes niveles de conocimiento lingüístico que se dan en el grupo de clase. De donde se desprende que una mayor experiencia impartiendo EF en una lengua extranjera, que suele ir acompañada de una mayor formación al respecto, puede ser un factor que proporciona un mayor rango de estrategias para atender a la diversidad del alumnado sin que las diferencias del nivel lingüístico supongan una dificultad añadida. Por último, del análisis según el *procedimiento seguido para la obtención de la habilitación lingüística*, se obtiene también un nivel de asociación alto entre estas variables.

La comparación de proporciones de columna, o prueba Z, muestra que el porcentaje de docentes que obtuvieron esta habilitación a través de una institución externa y están de acuerdo con que sí supone una dificultad añadida para el tratamiento de la diversidad las diferencias de competencia lingüística en una lengua extranjera es significativamente mayor que el porcentaje del resto de profesores que la obtuvieron a través de la prueba de la Comunidad de Madrid o de oficio y que opinan lo mismo, siendo estos últimos los que están más en desacuerdo con esta posible dificultad. Así, en línea con lo recogido por Herrero-Rámila (2015), las condiciones iniciales para la obtención de la habilitación lingüística estaban inicialmente orientadas hacia una formación lingüística y metodológica, propósito que ha ido desapareciendo con el paso del tiempo, de manera que la habilitación ha quedado reducida, en la actualidad, a la posesión de una simple acreditación. Esta reducción de la exigencia formativa para la habilitación ha podido provocar un desigual nivel formativo inicial que puede explicar, en buena medida, los resultados.

La información obtenida a través de las entrevistas y grupos de discusión muestra que parte del profesorado piensa que las importantes diferencias en el dominio lingüístico que encuentra diariamente en su alumnado constituyen un obstáculo importante para el desarrollo bilingüe de sus clases por las dificultades que se generan a la hora de plantear y explicar las actividades o proporcionar *feedback* durante su desarrollo.

Algunos docentes participantes, principalmente de Secundaria, manifiestan que las diferencias en la competencia lingüística del alumnado que podrían considerarse normales dentro de un grupo de clase del mismo

curso académico se acrecientan exponencialmente cuando, debido a las directrices organizativas de sus respectivos centros, la materia de EF es elegida como asignatura en la que coinciden alumnos matriculados tanto en la vía de Programa como de Sección. Este planteamiento se utiliza y justifica, según el profesorado, para evitar la conformación de posibles guetos o mayores diferencias entre alumnado de Programa y Sección; sin embargo, como es comprensible, origina una situación que es altamente difícil de gestionar en el aula al existir grupos con niveles lingüísticos en inglés muy diferenciados:

“Yo tengo un grupo son 30 y yo no puedo ponerles una pegatina, tú eres de Sección, tú eres de Programa... para ti te tengo que explicar más tiempo que a ti... yo tengo que hacer algo uniforme sabiendo que hay chavales que tienen dificultades”. (EPA2)

No obstante, también hay otros docentes que, por el contrario, opinan que este tipo de agrupamientos en las clases de EF bilingüe es más positivo que negativo, anteponiendo en sus justificaciones el aspecto social, a pesar de que este pueda condicionar claramente el desarrollo curricular de la materia y el aprendizaje de los contenidos por la existencia de una mayor diversidad de dominio lingüístico entre el alumnado:

“[...] a mí me gusta la verdad tenerlos juntos, por eso tengo que adaptar mis clases a tenerlos juntos, no puedo darlo todo en inglés, que si no igual sí que podría”. (EPA1)

Algo similar ocurre cuando se trata de alumnado con dificultades específicas de aprendizaje que se ve obligado a cursar esta materia en inglés porque no hay otra opción en sus centros, situación también destacada por Herrero-Rámila (2015), que señala que este alumnado encuentra enormes dificultades para seguir las clases en inglés sin que se dispongan de recursos ni ayudas suficientes para favorecer su desarrollo.

“Eso para ellos [alumnado con dificultades específicas de aprendizaje] es como un muro. A nivel social, les integra porque están en un mismo grupo, están juntos, pero a nivel de aprendizaje, de conocimientos, de mejora, de evolución yo ya te digo, sí, a mí me parece que es un retraso, es una pared para los chavales que tienen dificultades de aprendizaje añadirles una asignatura en inglés”. (EPA2)

Otra docente añade la dificultad para atender a aquel alumnado que se incorpora en cualquier nivel de la etapa (en este caso Primaria), no presentando ningún tipo de dificultad de aprendizaje, pero sí una menor exposición y bagaje previo de dominio del inglés al provenir de centros no bilingües o que se incorpora tardíamente al sistema educativo español:

“[...] este año en este instituto, hay mucha gente que llega nueva de Paraguay, de Filipinas o de República Dominicana y llegan a tercero o cuarto de la ESO [...] pero es que no han dado inglés nunca”. (EPO3)

Estas situaciones son resaltadas igualmente por autores como Lova-Mellado et al. (2013), quienes ponen de manifiesto las dificultades percibidas por el profesorado, mostrando su preocupación por la adaptación de niños con necesidades educativas especiales y de incorporación tardía al sistema educativo a las clases bilingües. Asimismo, Pérez-Jurado y Martínez-Aznar (2020) plasman la preocupación del profesorado al respecto, reconociendo la necesidad de afrontar la atención a la diversidad para evitar que algunos alumnos y familias se desconecten del programa por problemas de rendimiento escolar y abandonen el centro. Así, Pérez-Cañado (2020) llega a afirmar que esta enseñanza bilingüe no es intrínsecamente discriminatoria, aunque sí selectiva y en ocasiones elitista (Cenoz et al., 2014).

Esta amplia heterogeneidad que puede darse en las clases de EF en inglés, junto con la falta de guía al respecto por parte de la administración educativa, deja totalmente desprovisto al profesorado de orientación alguna para solucionar la problemática encontrada (Lancaster, 2016; Herrero-Rámila, 2015):

“Yo he insistido [ante esta dificultad] y la respuesta del director el último año que estuve fue: ‘haz una adaptación a cada uno’. Yo no puedo hacer una adaptación a 25 alumnos. O sea, ésa no es la solución, la solución es que informéis arriba que a determinados grupos de alumnos se les está perjudicando para obtener su título, o para pasar de segundo a tercero”. (EPA2)

Por tanto, esta situación provoca la aparición de diferentes tipos de actuaciones docentes no recogidas en la normativa vigente pero adaptadas a la casuística de cada contexto para poder atender correctamente a todo el alumnado que cursa la materia de EF:

“[...] porque es verdad que llegas a los centros y según el profesor: ‘no, no puedo hablar nada en inglés’, otro ‘sí, porque la disposición adicional dice que puedes traducir para que lleguen los contenidos a los alumnos’, otro dice ‘a la evaluación le voy a dar tanto peso a la parte en inglés’ y otros, sin embargo, comentan ‘pues si a mí con que se sepan los contenidos en español ya significa que han adquirido el currículo y, por tanto, me da igual...’ entonces estamos perdidos, cada uno hace un poco lo que quiere [...]”. (EMA1)

En definitiva, los resultados obtenidos reflejan que una mayoría del profesorado considera que las diferencias en el dominio de la lengua extranjera que existen en el grupo de clase constituyen una dificultad añadida a la ya de por sí difícil atención a la diversidad en función de la competencia motriz; en la misma línea, Fernández-Fernández y Halbach (2011) encontraron que el bajo nivel lingüístico del alumnado que se iniciaba en el Programa era considerado una dificultad importante por el profesorado del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid. Asimismo, ante la complejidad de la situación a la que el profesorado tiene que enfrentarse diariamente en sus clases, están surgiendo múltiples propuestas aisladas, particulares y completamente al margen del marco normativo lo que, como defiende Halbach (2008), también pueden deberse a la falta explícita de formación y conocimiento metodológico en este tipo de enseñanza y que resulta tan necesaria para la correcta implementación de la misma (Salvador-García et al., 2024).

2.2. Dificultades para explicar las tareas de aprendizaje debido a los diferentes niveles de competencia lingüística del alumnado

La **Tabla VIII** muestra el punto de vista del profesorado sobre los diferentes niveles de dominio de la lengua extranjera que existen en el grupo de clase y su impacto en la dificultad para explicar las tareas en otro idioma. Los resultados obtenidos reflejan que, nuevamente, una amplia mayoría del profesorado encuestado, aproximadamente tres de cada cuatro docentes, reconoce que los diferentes grados de conocimiento de la lengua extranjera que se dan entre el alumnado generan una mayor dificultad a la hora de llevar a cabo sus explicaciones, no habiéndose encontrado diferencias significativas en función de las variables contempladas.

		Mayor dificultad para explicar las tareas de aprendizaje (%)				χ^2 (p)	V de Cramer
		Totalmente en desacuerdo	En general en desacuerdo	En general de acuerdo	Totalmente de acuerdo		
TOTAL		5,8	15,4	36,5	42,3	----	----
Género	Hombre	6,9	19,0	37,9	36,2	2,605 (,457)	,158
	Mujer	4,3	10,9	34,8	50,0		
Edad	< 30 años	0,0	0,0	50,0	50,0	3,854* (,146)	,193
	30-45 años	7,7	15,4	34,6	42,3		
	> 45 años	0,0	28,6	35,7	35,7		
Situación administ.	Interino	2,1	12,8	42,6	42,6	3,204 (,361)	,176
	Funcionario	8,8	17,5	31,6	42,1		
Experiencia como especialista en EF	< 3 años	0,0	18,8	43,8	37,5	,500* (,779)	,070
	3 - 8 años	3,0	15,2	30,3	51,5		
	> 8 años	9,3	14,8	37,0	38,9		
Años impartiendo EF en inglés	< 3 años	7,9	10,5	39,5	42,1	5,864* (,053)	,237
	3 - 8 años	2,0	14,0	34,0	50,0		
	> 8 años	12,5	31,3	37,5	18,8		
Etapa educativa	Primaria	9,3	11,1	42,6	37,0	5,569 (,135)	,231
	Secundaria	2,0	20,0	30,0	48,0		
Tipo de habilitación	De oficio	10,5	21,1	47,4	21,1	4,781* (,092)	,215
	Prueba CM	13,3	16,7	33,3	36,7		
	Externa	0,0	13,0	35,2	51,9		

* Valores obtenidos tras recodificar las posibles respuestas asignadas a la variable dependiente en dos categorías (0=en desacuerdo, 1=de acuerdo) y cumplir supuesto (tener menos del 20% de las casillas con un recuento de frecuencias esperado inferior a cinco).

Tabla VIII. Incremento de la dificultad para explicar las tareas de aprendizaje en inglés como consecuencia de los diferentes niveles de competencia lingüística en otro idioma del alumnado

Por lo que respecta a la información obtenida en las entrevistas y grupos de discusión, el profesorado participante manifiesta que la variedad en cuanto a la competencia lingüística del alumnado en los diferentes grupos de clase conlleva mayores niveles de esfuerzo y cansancio, puesto que resulta difícil que todo el alumnado del grupo clase pueda comprender las informaciones y participar de igual manera en las sesiones:

“Es un esfuerzo físico y mental, el cansancio es mayor. Además, los chicos tienden a volver al castellano constantemente y tú tienes que mantener la tensión de la clase y la tensión de que un niño te habla en castellano y tú le tienes que contestar en inglés: ‘explícamelo en inglés, dime esto en inglés [...] Entonces a veces es un esfuerzo importante”. (EPA2)

Asimismo, como explica Chiva-Bartoll (2017), se observa un aumento indudable de la dificultad al explicar las tareas en inglés, lo que se traduce en un incremento de la carga de trabajo:

“Bueno, para mí, por ejemplo, el tiempo que yo requiero para preparar una clase aumenta, yo algo en español lo hubiera hecho en 10 minutos y ahora tardo una hora, tardo diez veces más al hacerlo en inglés”. (EPO4)

Por último, cabe resaltar que algunos docentes aluden a la existencia de un rechazo frontal —principalmente por parte del alumnado con menor nivel de competencia lingüística— a la realización de las diferentes explicaciones en inglés, lo que también dificulta el desarrollo normal de las diferentes tareas de aprendizaje:

“Y sí que ellos mismos te decían, ‘no, no, es que yo soy de Programa’, como ‘a mí no me des esto en inglés’ o ‘yo no tengo por qué saber inglés, porque soy de Programa’. Y era como una autoexclusión”. (EPO3)

No obstante, esta mayor dificultad expresada por el profesorado no sólo tiene que ver con la competencia lingüística del alumnado, sino también con su escasa motivación hacia el aprendizaje del inglés, lo que puede provocar, sin razón aparente, reticencias o desconexiones cuando se establecen intercambios comunicativos en dicho idioma:

“Yo creo que más bien es que renuncian ellos directamente [...]. Cuando estoy hablando o explicando, si ven que es en inglés, no prestan atención y luego se acercan a un compañero o directamente a ti, y te dicen, ¿me lo puedes explicar en español que yo no me entero? Entonces, al final, es que no se terminan de implicar”. (GDPO3)

Estos problemas detectados pueden verse acrecentados como consecuencia del proceso de filtro o selección indirecta que tiene lugar en los institutos cuando se lleva a cabo la separación del alumnado según la

vía de Programa o de Sección, lo que puede dar lugar a la aparición de grupos más disruptivos con una menor predisposición a atender a las directrices del profesorado:

“He estado en centros que en Programa había veinticinco repetidores y decías: ‘¿cómo voy a dar clase aquí con un 1º con 25 repetidores?’ Era para pegarte un tiro. Sí que es cierto que en Programa suele haber muchos más problemas, está claro”. (GDPO4)

Es por ello posible que, como señalan Fernández-Agüero e Hidalgo-McCabe (2020), en el caso del alumnado de Secundaria, los grupos de Sección estén formados por estudiantes con una mayor predisposición académica, los cuales podrían estar beneficiándose de un entorno de aprendizaje más favorable y que, a la inversa, los grupos de Programa vean su entorno de aprendizaje perjudicado por ese mismo motivo. Desde esta óptica, sería necesario atender a la configuración de los grupos bilingües, sin caer en el error de que los no bilingües se conformen aplicando el criterio del bajo rendimiento académico (Salvador-García et al., 2022).

2.3. Incremento del esfuerzo docente para asegurar la comprensión de las explicaciones por parte del alumnado

La **Tabla IX** muestra que una amplia mayoría del profesorado bilingüe reconoce estar totalmente de acuerdo o en general de acuerdo con la necesidad de hacer un mayor esfuerzo para asegurar y lograr que el alumnado comprenda las explicaciones en lengua extranjera.

En cuanto al análisis de los resultados en función de las variables independientes contempladas, no se han encontrado diferencias significativas al respecto.

En todas las variables independientes analizadas, el porcentaje de docentes que están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que la enseñanza bilingüe conlleva un incremento del esfuerzo en las explicaciones es considerablemente mayor que el porcentaje de docentes que no reconocen tal dificultad. Ello muestra que la comprensión de las explicaciones de las actividades es una variable fuertemente condicionada por el hecho de tener que hacerlo en una lengua extranjera lo que, a su vez, puede llegar a condicionar el aprendizaje de los contenidos de EF.

		Mayor esfuerzo para asegurar la comprensión de las explicaciones (%)				χ^2 (p)	V de Cramer
		Totalmente en desacuerdo	En general en desacuerdo	En general de acuerdo	Totalmente de acuerdo		
TOTAL		2,9	10,6	36,5	50,0	----	----
Género	Hombre	1,7	12,1	43,1	43,1	,012 (,911)	,011
	Mujer	4,3	8,7	28,3	58,7		
Edad	< 30 años	0,0	0,0	41,7	58,3	2,122 (,346)	,143
	30-45 años	3,8	11,5	33,3	51,3		
	> 45 años	0,0	14,3	50,0	35,7		
Situación administrativa	Interino	2,1	8,5	38,3	51,1	,587 (,444)	,075
	Funcionario	3,5	12,3	35,1	49,1		
Experiencia como especialista en EF	< 3 años	6,3	0,0	37,5	56,3	2,420 (,298)	,153
	3 - 8 años	0,0	9,1	33,3	57,6		
	> 8 años	3,7	14,8	37,0	44,4		
Años impartiendo EF en inglés	< 3 años	5,3	10,5	36,8	47,4	1,075 (,584)	,102
	3 - 8 años	2,0	8,0	38,0	52,0		
	> 8 años	0,0	18,8	31,3	50,0		
Etapas educativa	Primaria	1,9	13,0	31,5	53,7	2,114 (,549)	,143
	Secundaria	4,0	8,0	42,0	46,0		
Tipo de habilitación	De oficio	0,0	26,3	36,8	36,8	2,974 (,226)	,170
	Prueba CM	6,7	3,3	33,3	56,7		
	Externa	1,9	9,3	37,0	51,9		

Tabla IX. Aumento del esfuerzo para asegurar la comprensión de las explicaciones en inglés por parte del alumnado

La mayoría del profesorado de ambas etapas reconoce el esfuerzo extra que hay que realizar para asegurar la comprensión de la información, sobre todo por parte del alumnado con menor competencia lingüística. Asimismo, esta necesidad de asegurar el seguimiento y comprensión de las explicaciones condiciona el ritmo de las clases haciéndolas más lentas y, por tanto, disminuyendo el tiempo destinado para cada una de las actividades –hecho reconocido por más de la mitad del profesorado encuestado (**Tabla VI**)–:

“Al final, a mí, el tiempo motriz y todo el tiempo de las clases se me reduce bastante al intentar..., pues eso, que los conceptos queden claros, que las tareas se hagan correctamente”. (GDMO3)

“[...] Pero que se hacen las clases más lentas, sí, y mucho más despacio, porque te tienes que asegurar de que todos los niños lo saben. Saben lo que les han pedido que hagan y entienden lo que les ha pedido que hagan”. (EPO1)

Estos resultados coinciden con los obtenidos por Hernando-Garijo (2016), Coral-Mateu et al. (2017) y Martínez-Hita y García-Canto (2017) y contradicen los obtenidos por Salvador-García et al. (2022). Así, la más patente dificultad del alumnado para comprender la información transmitida en inglés obliga al profesorado a adaptar su enseñanza y, en consecuencia, a ajustarla todo lo posible a las características y necesidades lingüísticas del grupo de clase. De hecho, la falta de recursos didácticos actualizados y aplicables a la enseñanza de EF, junto con la necesidad de crear más apoyos lingüísticos para complementar y adecuar su enseñanza a los niveles comprensivos del alumnado –también señalado por autores como Herrero-Rámila (2015), Laorden-Gutiérrez y Peñafiel-Pedrosa (2010) y Salvador-García et al. (2024)– provoca inevitablemente una mayor carga de trabajo docente. Esta situación, percibida como una importante dificultad, no queda recogida explícitamente en los resultados del cuestionario, pero sí se pone de manifiesto en las entrevistas al profesorado de ambas etapas:

“[...] entonces sí que necesitas mucho más material de apoyo, porque sin el material de apoyo sí que vi que no eran capaces de entender lo que yo les quería transmitir. Entonces sí que en estos años ha ido aumentando mucho más mi trabajo, no con ellos, sino el trabajo previo y posterior que tengo en casa para poder preparar actividades y asegurarme que ellos lo entienden [...]”. (EMO2)

Por tanto, parece que al mayor esfuerzo que el profesorado debe hacer en las clases para asegurar la adecuada comprensión de las explicaciones en inglés hay que sumarle la mayor carga de trabajo que conlleva la preparación de materiales y recursos de apoyo para el desarrollo de las actividades en dicho idioma; resultados que concuerdan con los obtenidos por Fernández-Fernández y Halbach (2011) y Porto-Currás et al. (2020).

Toda esta problemática puede volverse incluso más complicada con

el profesorado novel, donde la falta total de guía y formación por parte de la administración educativa –también reconocida por Herrero-Rámila (2015) en Madrid, San Isidro-Agrelo y Lasagabaster-Herrarte (2019) en Galicia, y Porto-Currás et al. (2020) en Murcia–, junto a la inexistencia de recursos útiles que ayuden al inicio, constituyen factores que pueden influir negativamente en su función docente:

“Yo, si me voy hacia los primeros años en los que empecé a dar clases, creo que pasé con ese nivel C1 y creo que estaba muy perdida ese primer año. Hubo un trabajo enorme detrás de todo para poder formarme autónomamente en el vocabulario específico de la asignatura”. (GDPA1)

Los problemas de comprensión por parte del alumnado obligan al profesorado a complementar su enseñanza con la elaboración de materiales de apoyo para, de este modo, facilitar la transmisión, recepción y comprensión de la información; esto conlleva un aumento considerable de su carga de trabajo, más si cabe en el caso del profesorado novel debido a su inexperiencia y, sobre todo, a la falta formación por parte de la administración educativa.

CONCLUSIONES

Para una importante mayoría del profesorado, los principales inconvenientes y problemas que parece acarrear la docencia de la EF en inglés son atender a la diversidad lingüística del alumnado a la hora de explicar las tareas de aprendizaje y tener que asegurar su comprensión por parte de todos. Estas dificultades conllevan un aumento considerable de su carga de trabajo al verse obligados a ajustar su enseñanza todo lo posible para responder adecuadamente a las necesidades y diversidad lingüística del grupo de clase.

Por tanto, la enseñanza de la EF en otro idioma exige al profesorado no sólo una mayor preparación para conseguir que la información y las explicaciones sean lo más exactas y correctas posibles, sino también complementarla con la elaboración de materiales didácticos de apoyo personalizados para facilitar la transmisión, recepción y comprensión de la información que requiere la realización de los aprendizajes propios de la asignatura.

Por último, el profesorado participante ha puesto de manifiesto mayoritariamente que se da una ralentización en el planteamiento y

desarrollo de las actividades que tienen lugar en las clases y, por tanto, una disminución del tiempo de práctica motriz. Como se ha visto, esto se debe al hecho de tener que impartirlas en una lengua extranjera y a la necesidad de emplear más tiempo de clase para asegurar la comprensión de las explicaciones de las tareas.

Por todo ello, además de asegurar una formación metodológica mínima inicial, resulta de vital importancia que el profesorado realice actividades de formación específica continua en el ámbito de la enseñanza bilingüe. Para ello se propone establecer, con carácter obligatorio, la realización de un mínimo de créditos de formación específica en contextos de enseñanza bilingüe de todo personal docente que ocupe un puesto bilingüe.

Asimismo, se propone la creación de un grupo de especialistas en EF habilitados en la lengua inglesa para cada una de las etapas educativas con el objetivo de elaborar orientaciones específicas y concretas sobre el planteamiento y desarrollo de la materia —vocabulario de los diferentes contenidos y diferentes recursos didácticos para poder llevar a cabo un verdadero enfoque AICLE—. Igualmente, sería interesante que este material fuera periódicamente revisado, actualizado y complementado con las aportaciones de la totalidad de la comunidad educativa a partir, por ejemplo, de los trabajos elaborados por los participantes en los diferentes cursos de formación sobre esta materia en una lengua extranjera.

Para finalizar, cabe destacar la relevancia y oportunidad de la investigación realizada como su principal fortaleza, permitiendo al profesorado reflexionar sobre aspectos y elementos clave en su puesta en práctica. Si bien existen ciertas limitaciones a tener en cuenta como, por ejemplo, la imposibilidad de acceder a una muestra estadísticamente representativa de docentes por las dificultades que conlleva conseguir una participación elevada. Además, otra de las limitaciones consiste en la procedencia de la información obtenida, que se basa únicamente en percepciones y opiniones de la población implicada. Esta última limitación guía el planteamiento de una futura línea de investigación ya que sería interesante profundizar en la misma realidad que se ha explorado en este estudio, pero a través de una observación directa.

BIBLIOGRAFÍA

Birt, Linda; Scott, Suzanne; Cavers, Debbie; Campbell, Christine; Walter, Fiona (2016). Member checking: a tool to enhance trustworthiness or merely a nod

- to validation? *Qualitative Health Research*, 26(13), 1802-1811. DOI: <https://doi.org/10.1177/1049732316654870>
- Cenoz, Jasone; Genesee, Fred; Gorter, Durk (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243-262. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>
- Chiva-Bartoll, Óscar; Isidori, Emanuell; Fazio, Alessandra (2015). Educación Física bilingüe y pedagogía crítica: una aplicación basada en el Judo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 28, 110-115. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.34812>
- Chiva-Bartoll, Óscar (2017) ¿Afecta la metodología CLIL a la idiosincrasia de la clase de Educación Física? *Revista de Investigación Magister*, (1), 1-10.
- Comisión Europea (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender hacia la sociedad cognitiva*. Comisión Europea. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-es>
- Comunidad de Madrid (2023). *Madrid, comunidad bilingüe 2022-2023*. Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza. Consejería de Educación, Ciencia y Universidades de la Comunidad de Madrid. <https://www.comunidad.madrid/transparencia/sites/default/files/plan/document/bvcm050930.pdf>
- Coral-Mateu, Josep; Lleixà-Arribas, Teresa (2016). Physical education in content and language integrated learning: successful interaction between physical education and English as a foreign language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(1), 108-126. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.977766>
- Coral-Mateu, Josep; Urbiola, Meritxell; Sabaté, Eduard; Bofill, Josep; Lleixà-Arribas, Teresa; Vilà-Bañós, Ruth (2017). 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*, 1-16. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1407289>
- De Andrés-Pizarro, Josep (2000). El análisis de estudios cualitativos. *Atención Primaria*, 25(1), 42-46. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(00\)78463-0](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(00)78463-0)

- Escobar-Pérez, Jazmine; Cuervo-Martínez, Ángela (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.
- Escobosa-Morera, Gloria; Lleixà-Arribas, Teresa; Coral-Mateu, Josep (2019). Diseño del prototipo de una web-App de Educación Física en Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Journal of Sport and Health Research*. 11(Supl 1), 1-16.
- Eurydice (2006). *Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/download.action?f_codigo_agc=1213919
- Fazio, Alessandra; Isidori, Emmanuelle; Chiva-Bartoll, Óscar (2015). Teaching Physical Education in English using CLIL Methodology: A Critical Perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 918-926. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.041>
- Fernández-Agüero, María; Hidalgo-McCabe, Elisa (2020). CLIL Students' Affectivity in the Transition between Education Levels: The Effect of Streaming at the Beginning of Secondary Education. *Journal of Language, Identity & Education*, 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1795864>
- Fernández-Fernández, Raquel; Halbach, Ana (2011). Analysing the situation of teachers in the Madrid bilingual project after four years of implementation. En Y. Ruiz de Zarobe, J.M. Sierra-Del Plo y F. Gallardo del Puerto (Eds.), *Content and foreign language integrated learning. Contributions to multilingualism in European contexts* (pp. 241-270). Peter Lang.
- García-Ferrando, Manuel; Alvira-Martín, Francisco Ricardo; Alonso-Benito, Luis Enrique; Escobar-Mercado, Modesto (2016). *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación* (4ª Edición). Alianza Editorial.
- Gil-López, Víctor; González-Villora, Sixto; Hortigüela-Alcalá, David (2021). Learning foreign languages through content and language integrated learning in physical education: A systematic review. *Porta Linguarum. An International and Interuniversity Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, (35), 165-182. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i35.15785>

- Halbach, Ana (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de Primaria. A Bilingual Methodology in Primary Schools. *Revista de Educación*, (346), 455-466.
- Hernando-Garijo, Alejandra (2016). *Caracterización de los aspectos metodológicos empleados en la materia de educación física en centros públicos de secundaria con sección bilingüe en inglés de Castilla y León*. [Tesis doctoral]. Universidad de Burgos.
- Herrero-Rámila, César (2015). *El programa de colegios bilingües de la Comunidad de Madrid: un análisis del proceso de cambio ocurrido a través de sus profesores*. [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Hortigüela-Alcalá, David; Hernando-Garijo, Alejandra (2015). El atletismo bajo el enfoque metodológico CLIL en la educación física bilingüe. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, (50), 54-58.
- Lancaster, Nina Karen (2016). Stakeholder Perspectives on CLIL in a Monolingual Context. *English Language Teaching*, 9(2), 148-177. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n2p148>
- Laorden-Gutiérrez, Cristina; Peñafiel-Pedrosa, Eva (2010). Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad Autónoma de Madrid: Percepción de los equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 325-344.
- Lasagabaster-Herrarte, David; Ruiz De Zarobe, Yolanda (2010). *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training*. Cambridge Scholars Publishing.
- Lasagabaster-Herrarte, David; Sierra-Plo, Juan Manuel (2009). Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT journal*, 64(4), 367-375. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccp082>
- López-Rupérez, Francisco; Gisbert da Cruz, Xavier; García-García, Isabel; Vinuesa-Benítez, Virginia (2019). *Evaluación comparada de la calidad normativa de los programas de enseñanza bilingüe en España. Evidencias y recomendaciones*. Universidad Camilo José Cela.
- Lova-Mellado, María; Bolarín-Martínez, María José; Porto Currás, Mónica (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: valoraciones de docentes. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras*, (20), 253-268.

- Martínez-Hita, Francisco José; García-Canto, Eliseo (2017). Influencia del bilingüismo en el tiempo de compromiso motor en Educación Física. *Retos*, (32), 178-182. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.51805>
- Martínez-Hita, Francisco José; Granero-Gallegos, Antonio; Gómez-López, Manuel (2022). Design and validation of a tool to evaluate CLIL in Physical Education sessions. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (37), 193-210.
- Orden 5958/2010, de 7 de diciembre, por la que se regulan los colegios públicos bilingües de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 17, de 21 de enero de 2011, pp. 36 a 66. https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/orden_5958-2010_de_7_de_diciembre.pdf
- Orden 972/2017, de 7 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan los institutos bilingües español-inglés de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 99, de 27 de abril de 2017, pp. 102 a 108. http://w3.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2017/04/27/BOCM-20170427-11.PDF
- Orden 104/2024 del Consejero de Educación, Ciencia y Universidades de la Comunidad de Madrid por la que establece la vuelta a la enseñanza en castellano de las asignaturas de Ciencias Sociales, en la etapa de Educación Primaria, y de Geografía e Historia, en la etapa Educación Secundaria, para el próximo curso 2024/2025.
- Ordóñez-Dios, Alfonso; Bores-García, Daniel; Polo-Recuero, Beatriz (2024). Adaptaciones metodológicas y necesidades formativas del profesorado de Educación Física bilingüe. *Retos*, 61, 267-276. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v61.107196>
- Pedrosa-García, Ignacio; Suárez-Álvarez, Javier; García-Cueto, Eduardo (2013). Evidencias sobre la Validez de Contenido: Avances Teóricos y Métodos para su Estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Pérez-Cañado, María Luisa (2016). Evaluating CLIL programmes: Instrument design and validation. *Pulso. Revista de educación*, (39), 79-112.

- Pérez-Cañado, María Luisa (2020). CLIL and elitism: myth or reality? *The Language Learning Journal*, 48(1), 4-17. DOI: <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1645872>
- Pérez-Jurado, Susana; Martínez-Aznar, María Mercedes (2020). El proceso de implantación del bilingüismo en Science en un centro concertado de Primaria y Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 13-24. DOI: <https://doi.org/10.5209/rced.61723>
- Porto-Currás, Mónica; Bolarín-Martínez, María José; Lova-Mellado, María (2020). Programas bilingües en centros de Educación Primaria, ¿qué dicen los docentes implicados en su desarrollo? DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.452951>
- Rodríguez-Gómez, Gregorio; Gil-Flores, Javier; García-Jiménez, Eduardo (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Ruiz de Zarobe, Yolanda (2013). CLIL implementation: From policy-makers to individual initiatives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 231-243. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777383>
- Salvador-García, Celina; Chiva-Bartoll, Óscar; Fazio, Alessandra (2016). Características del Aprendizaje Integrado de Contenidos de Educación Física y Lengua Extranjera. *Retos*, 29, 120-125.
- Salvador-García, Celina; Chiva-Bartoll, Óscar; Capella-Peris, Carlos (2022). Bilingual Physical Education: The Effects of CLIL on Physical Activity Levels. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(1), 156-165. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2019.1639131>
- Salvador-García, Celina; Chiva-Bartoll, Óscar; Hortigüela-Alcalá, David; Marzà, Anna (2024). Guide to apply CLIL in PE: a models based framework perspective. Universidad de Burgos. <http://hdl.handle.net/10259/9198>
- San Isidro- Agrelo, Xavier; Lasagabaster- Herrarte, David (2019). Monitoring of Teachers' Views on Both clil and the Development of Pluriliteracies: A Longitudinal Qualitative Study. *English Language Teaching*, 12(2), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.5539/elt.v12n2p1>

Vaughn, Sharon; Schumm, Jeane Shay; Arguelles, María Elena (1997). The ABCDE's of co-teaching. *Teaching Exceptional Children*, 30(2), 4-10. DOI: <https://doi.org/10.1177/004005999703000201>