

El desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en Educación Física. Características inclusivas de las prácticas educativas

(The development of competence in linguistic communication in Physical Education. Inclusive characteristics of educational practices)

D. Antonio Luis González Gómez
(Universidad de Córdoba)

Dr. Ignacio González López
(Universidad de Córdoba)

Páginas 161-182

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 24/04/2018

Fecha aceptación: 26/11/2018

Resumen

Este trabajo pretende analizar los rasgos que debe tener el proceso de enseñanza aprendizaje del área de Educación Física para que sea inclusiva, a través del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística como elemento curricular que relaciona la escuela con la sociedad. Para ello, se ha realizado una investigación de carácter cualitativo con alumnado de 4º de Educación Primaria, basada en el estudio de casos como método y en la investigación-acción como modelo, mediante el desarrollo de una tarea específica del área de Educación Física que recrea un contexto deportivo: la realización de un calentamiento. Tras recoger una serie de evidencias observacionales mediante una lista de control, podemos afirmar que las variables proporción de recursos, ayuda mutua y participación simultánea, así como la corrección de errores, garantizan la presencia, la participación y el progreso del alumnado en la tarea. Tras el análisis de la rúbrica de la competencia en comunicación lingüística en las situaciones que componen el estudio de casos, se constata el nivel MERL de desarrollo de las dimensiones hablar y escuchar en el alumnado. Este estudio es uno de los primeros en

Como citar este artículo:

González Gómez, A. L., y González López, I. (2019). El desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en Educación Física. Características inclusivas de las prácticas educativas. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1),161-182.



analizar las características que deben tener las prácticas educativas para que sean inclusivas.

Palabras clave: *competencias clave, Educación Física, educación inclusiva, prácticas educativas.*

Abstract

This project aims to analyze the characteristics teaching-learning process of the Physical Education must have to be inclusive through the development of the competence in linguistic communication as a curricular element that relates the school to society. To do it, a qualitative research has been carried out with year 4 primary school students', based on the study of cases as a method and in research-action as a model, through the development of a concrete task through the development of a concrete task of the Physical Education area, which reproduces a sporting context: the execution of a warm-up. After completing it and collecting a series of observational evidences through a checklist, it can be affirmed that the exposed variables, resources supply, mutual help, simultaneous participation and mistakes' correction, guarantee the presence, participation and progress of the students in the task. Beyond analysis of rubrics in linguistic communication in the different situations that make up the study of different cases, it has been verified the CEFR level. That study which assess the speaking and listening skills of the first to analyze the common characteristics that our methodology must contain in order to be inclusive.

Key Words: *inclusive education, inclusive educational practices, key competences, Physical Education.*

1. Presentación y justificación del problema

1.1. La educación inclusiva como respuesta de la escuela a la sociedad

La escuela es una institución cuya principal meta es la preparación del alumnado para que pueda participar en un futuro en la sociedad (Martí Alpera, 2008). Para conseguir tal objetivo, según Del Pozo Andrés (2004), a lo largo de la historia ha habido diferentes concepciones teóricas de la educación que han sustentado las prácticas educativas mediante las que el alumnado aprende los saberes y valores. El concepto inclusión aparece por primera vez en la Declaración de Salamanca en el año 1994, auspiciada por la UNESCO.

El modelo de la educación inclusiva se caracteriza por tres pilares fundamentales entendidos desde una perspectiva integral: presencia, participación y progreso (Ainscow, Booth y Dyson, 2006):

- Presencia: todos los alumnos y las alumnas deben estar presentes en la misma actividad, que ha de estar contextualizada en el entorno local.
- Participación: todos los alumnos y las alumnas deben participar de la misma actividad y no ser separados en actividades distintas que desarrollen competencias diferentes.
- Progreso: todos los alumnos y las alumnas, a través de la presencia y de la participación, deben desarrollarse como personas y aprender aquellos conocimientos que les son útiles para su participación en la vida cotidiana.

La educación inclusiva, por tanto, proporciona ventajas como la atención de todo el alumnado y de su formación integral, valores y saberes, para participar en la sociedad en la que nos encontramos (Stainback y Stainback, 2004). Avissar (2000) confirma esta intención y señala que la educación inclusiva ofrece ventajas de tipo social puesto que permite aprender a respetar las diferencias personales fruto de la diversidad de la sociedad. Asimismo, y apostando por la perspectiva integral, para Arranz (2014) la inclusión favorece el progreso académico y afectivo del alumnado.

En definitiva, para lograr que el alumnado se beneficie de estas ventajas, el profesor y la profesora deben tener una actitud y una predisposición a aceptar la diversidad (Arnaiz, 2004 y Echeita, 2007), desarrollando prácticas educativas inclusivas que eliminen las barreras que en ocasiones plantea una actitud docente inadecuada debido a una inadecuada formación inicial para el ejercicio profesional (Echeita, 2007) y por la adquisición de rutinas y hábitos de trabajo de la escuela tradicional (Rayo y Pereyra, 2015).

Los docentes, en ocasiones por esta carencia en su formación, no pueden tener miedo a aquello que le es desconocido y limitarse a hacer una “falsa inclusión” (Ríos, 2009). Los docentes no pueden quedarse en la comodidad de lo conocido y no arriesgar a introducir cosas nuevas porque aparecieran problemas en su formación (Imbernón, 2007). Es lo que llamaríamos quedarse en su zona de confort en la que pueden enfocar todos los comportamientos hacia situaciones donde el nivel de ansiedad es neutro para que estos comportamientos y actitudes no provoquen la asunción de ningún riesgo ni emprendimiento de nuevos retos o soluciones (Bardwick, 1991).

Superar estas barreras supone que el profesorado realice prácticas educativas inclusivas en las que el alumnado, a través de la presencia y la participación, desarrolle competencias necesarias para la vida diaria en su contexto, es decir progrese como persona, transfiriendo así lo aprendido en la escuela a la vida social cotidiana (Sarramona y Rodríguez, 2010).

1.2. Las competencias como nuevo elemento curricular que vincula la escuela con la sociedad

Las prácticas educativas deben estar sustentadas por estos tres principios para poder conseguir el objetivo de la escuela: preparar a los alumnos y a las alumnas para su futura participación en la sociedad. Las competencias son el elemento curricular que relaciona escuela y sociedad debido al carácter funcional del aprendizaje y de aplicación de sus contenidos y, por este motivo, debe ser el elemento curricular a tener en cuenta en una educación inclusiva.

El planteamiento humanista de la educación inclusiva es un planteamiento de carácter holístico que se preocupa también por cuestiones éticas y morales y no solo por cuestiones científicas (UNESCO, 2015). Un enfoque humanista holístico es el que ofreció Delors (1996) con la descripción de los cuatro pilares de la educación. Los planteamientos educativos, desde un punto de vista holístico, deben ser diseñados para aprender a ser, aprender a convivir, aprender a conocer y aprender a vivir juntos. Estos pilares garantizan el aprendizaje a lo largo de la vida. Estos cuatro pilares de la educación quedan recogidos con la aparición de un nuevo elemento curricular: las competencias, un elemento curricular que nace para atender a los nuevos retos y desafíos que plantea la educación del siglo XXI (UNESCO, 2015).

El Informe de seguimiento de la Educación Para Todos (EPT) (UNESCO, 2012) nombra tres tipos de competencias: las competencias básicas, las transferibles y las técnicas y profesionales. Pero en el ámbito educativo, las competencias educativo de la Educación Primaria tienen como objetivo el desarrollo integral de la persona para que pueda participar en la sociedad (LOMCE, 2013).

Para Arnau y Zabala (2007), la competencia, en el ámbito de la educación escolar, tiene que identificar qué necesidades o problemas existen en la sociedad en la que una persona va a participar para poder proporcionarle los componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales necesarios para que proporcionen una respuesta.

El Ministerio de Educación es el responsable de seleccionar aquellas competencias que el alumnado debe adquirir por ser necesarias para desenvolverse en la sociedad. La legislación vigente, a través del artículo 2 del Real Decreto 126/2014 que desarrolla el currículo para la etapa de Educación Primaria, establece que las competencias a desarrollar por el alumnado de dicha etapa son: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencias y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y conciencia y expresiones culturales.

1.3. La competencia en comunicación lingüística

La inclusión es un proceso que pretende incrementar la participación del alumnado en todos los ámbitos de su vida (Muntaner, 2010). La comunicación se convierte en fundamental en cualquier tipo de participación o de interacción con otras personas. Es por ello que la competencia en comunicación lingüística es la competencia fundamental que garantiza la relación con otras personas y con el entorno, pues es la base de la comunicación (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, MCERL, 2002) y su desarrollo en el alumnado de Educación Primaria es fundamental para que se inicie un proceso de inclusión.

La competencia en comunicación lingüística es el fruto de un intercambio comunicativo en una situación de la vida cotidiana en las que varias personas realizan intercambios de información entre sí en diferentes formatos, soportes, modalidades y con intenciones diferentes (Orden ECD/65/2015). Escamilla (2008) identifica que esta competencia está compuesta por las siguientes dimensiones:

- Hablar y escuchar: hace referencia a la interacción oral de las posibles situaciones a las que una persona puede enfrentarse en su día a día.
- Escribir: se refiere a la comunicación de manera escrita través de diferentes textos en diferentes formatos.
- Leer: se concibe como la comprensión de textos escritos.

Para poder desarrollar las competencias, y concretamente la competencia en comunicación lingüística, tal y como afirman Perrenoud (2001) y el Proyecto Atlántida (2008), la competencia debe estar ligada a un contexto social de la vida cotidiana. Sin contexto no hay competencia. La recreación de estos contextos es fundamental para poder desarrollar las competencias pero estos contextos deben tener las mismas características que tiene la sociedad.

1.4. Educación Física e inclusión: contextos sociales para el desarrollo de competencias

La diversidad es una característica de la sociedad y la escuela debe reconocerla y no omitirla (López Melero, 2005). Las prácticas educativas que realizan los y las docentes de una escuela deben reflejar la cultura y deben ser prácticas que “motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar” (Booth y Ainscow, 2002, p. 16).

En este sentido, el área de Educación Física es un área de conocimiento que puede recrear contextos sociales, ya que el juego y el deporte, elementos del currículo en Educación Física (Anexo I del Real Decreto 126/2014), son manifestaciones culturales presentes en la sociedad desde siempre (Huizinga, 1972). Munné (1988) afirmó que la cultura de una sociedad nace como juego y

que el juego es una representación simbólica entre el ser humano y el orden o estructura social en el que se desenvuelve.

El área de Educación Física, debido al elemento sociocultural de sus contenidos, es un área-plataforma para la inclusión del alumnado en la sociedad que debe ser potenciada desde las políticas educativas (UNESCO, 2015b). Por tanto, la recreación de situaciones de aprendizaje para desarrollar competencias deben ser prácticas educativas inclusivas que el y la docente tienen que diseñar para garantizar la inclusión del alumnado (Booth y Ainscow, 2002).

Para avanzar en las prácticas educativas inclusivas, Booth y Ainscow (2002) desarrollaron un material conocido como Index for Inclusion. Siguiendo las aportaciones de estos autores en esta obra, para cambiar el modelo de educación que separa las diferencias y cambiarlo por el que propone la educación inclusiva son necesarias tres dimensiones interrelacionadas:

- Dimensión A. Crear culturas inclusivas.
- Dimensión B. Elaborar políticas inclusivas.
- Dimensión C. Desarrollar prácticas inclusivas.

Siguiendo los presupuestos planteados por estos dos autores a lo largo de los indicadores que conforman la dimensión C. *Desarrollar prácticas inclusivas*, podemos reflexionar sobre aspectos a tener en cuenta en la planificación docente para que una situación de enseñanza-aprendizaje sea inclusiva. De todos los indicadores que conforman esta dimensión, son los siguientes los que están relacionados con las prácticas inclusivas que se realizan en horario escolar en un centro educativo:

- Indicador C.1.2. Las unidades didácticas se hacen accesibles a todo el alumnado.
- Indicador C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.
- Indicador C.1.5. Los y las estudiantes aprenden de manera colaborativa.
- Indicador C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.
- Indicador C.1.8. Los y las docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.
- Indicador C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Todas estas prerrogativas deben incidir en la planificación de la tarea o de la situación de enseñanza-aprendizaje. Es necesario tener en cuenta estos elementos para que las propuestas didácticas realizadas por los y las docentes sean prácticas educativas inclusivas que incidan en el desarrollo integral de todos y cada uno de los alumnos y de las alumnas que forman el grupo-clase, cumpliendo así con la función social que tiene la escuela.

A partir de los presupuestos teóricos hasta aquí desarrollados, el estudio propuesto pretende cubrir los siguientes objetivos:

- Conocer el valor educativo inclusivo de los contextos sociales recreados por el área de Educación Física.
- Diseñar una situación de aprendizaje que recree un contexto social inclusivo relacionado con la actividad física y el deporte.
- Construir un instrumento de evaluación de la competencia en comunicación lingüística en contextos de aprendizaje relacionados con la actividad física y el deporte.

2. Método

2.1. Participantes

El grupo participante de este estudio está configurado por el alumnado de 4^o de Educación Primaria (N=26) de un colegio de Educación Primaria de Córdoba. El grupo está formado por 13 alumnos y 13 alumnas. Los alumnos y las alumnas de esta edad empiezan a usar de forma coherente las oraciones simples para expresar sus ideas y saberes (Avendaño, 2007). Es una etapa en la que, ya superado el estado egocéntrico, pasan del grupo de iguales del mismo sexo y empiezan a relacionarse en grupos mixtos (Coll, Marchesi y Palacios, 2000).

2.2. Instrumentos

Las metas anteriormente señaladas se han concretado en dos dimensiones analíticas como son el conocimiento de las características inclusivas de la situación de enseñanza-aprendizaje a trabajar con el alumnado y la evaluación de la competencia en comunicación lingüística. Cada dimensión está compuesta por una serie de subdimensiones que se concretan en las variables que han sido recogidas y analizadas durante el trabajo de campo (ver tabla 1).

Tabla 1
Dimensiones de estudio y variables

Dimensión	Subdimensión	Variables
Características inclusivas de la situación (tarea) de enseñanza-aprendizaje	Presencia	1. Proporción de recursos y apoyos durante la actividad.
	Participación	2. Ayuda compartida. 3. Participación simultánea.
	Progreso	4. Corrección de errores entre compañeros.
Competencia en comunicación lingüística	Hablar	1. Expresión oral: turno de palabra. 2. Expresión oral: reglas de intervención. 3. Expresión oral: coherencia de la explicación del contenido.
		4. Expresión oral: aportación de reflexiones propias 5. Comprensión oral: actitud respetuosa.
	Escuchar	6. Comprensión oral: comprensión de la información relevante. 7. Comprensión oral: establecimiento de conexiones entre las ideas principales y secundarias.
		8. Comprensión oral: identificación de la tipología del discurso.

La primera dimensión del estudio, las características inclusivas de la situación de enseñanza-aprendizaje, analiza si el o la docente planifica de acorde a los fundamentos teóricos de la educación inclusiva y si las acciones prácticas y visibles en la tarea se corresponden con dichos fundamentos. La segunda dimensión, la competencia en comunicación lingüística, se estudia a través de las manifestaciones expresivo-orales y comprensivo-orales del alumnado durante la situación de enseñanza-aprendizaje.

Para evaluar las condiciones en las que se lleva a cabo la situación de enseñanza-aprendizaje y así conocer qué características debe tener una situación para que sea inclusiva se diseñó una lista de control (ver tabla 2).

Tabla 2

Lista de control para evaluar las características inclusivas de la situación de enseñanza-aprendizaje

Características de la educación inclusiva	Conductas observables de la lista de control
Presencia	1. Un alumno/alumna ayuda a otro alumno/alumna en la dirección de los ejercicios realizando una dirección compartida.
	2. El alumnado utiliza apoyos materiales para dirigir los ejercicios.
	3. Intervienen varios y varias docentes como apoyo para el alumnado y éste sigue participando en la actividad.
Participación	4. Todo el alumnado está realizando los mismos ejercicios, aunque tenga distinto rol.
	5. El alumno/alumna que dirige comienza el intercambio de instrucciones.
	6. El alumnado-participante reproduce las instrucciones dadas por el alumnado-docente.
	7. El alumnado-participante se ayuda entre sí en la ejecución de los movimientos propuestos por el alumnado-docente.
	8. El alumnado solicita ayuda a los compañeros y compañeras.
Progreso	9. El alumnado realiza de manera independiente y autónoma los movimientos de la tarea.
	10. Hay alumnos y alumnas que lideran la realización de la tarea y otros y otras que reproducen.
	11. Los alumnos y las alumnas corrigen a otro alumno o alumna cuando tiene un error en la ejecución del movimiento.
	12. Los alumnos y las alumnas que tienen el rol de participantes corrigen al alumno/alumna con el rol de profesor/profesora cuando éste se equivoca en el orden de los ejercicios.

Por otro lado, se ha creado una rúbrica holística para la evaluación de la competencia en comunicación lingüística, concretamente para las dimensiones hablar y escuchar. Esta rúbrica fue enviada a un grupo formado por tres expertos y tres expertas (profesorado universitario de didáctica de la lengua, lengua y literatura y educación especial y especialista en enseñanza bilingüe en la etapa de educación primaria) para que validasen su contenido.

La rúbrica empleada fue adaptada al Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas - MCERL (A1, A2, B1, B2, C1 y C2). Uno de los expertos aconsejó usar esta escala para adecuar la constatación del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística del mismo modo que se certifica en la Unión Europea el resto de lenguas. Las rúbricas utilizadas se pueden ver en las tablas 3 y 4.

Tabla 3

Rúbrica de evaluación de la competencia en comunicación lingüística para la dimensión hablar. Indicador: El alumnado participa en situaciones comunicativas, de forma clara, coherente y correcta, respetando las intervenciones de otras personas.

Niveles del Marco Común Europeo para las Lenguas		Rúbrica	
Educación Primaria	A1		
	Usuario básico	A2	A.2.1. Expresa diferentes ideas, emociones o sentimientos, sin respetar el turno, abusando de las frases no construidas gramaticalmente y no expresa con claridad sus emociones y sentimientos.
			A.2.2. Expresa y comunica sus ideas en intervenciones orales con otros compañeros participando de acuerdo a unas reglas y respetando su turno.
	Usuario independiente	B1	B.1.1. Explica y comunica de manera coherente y ordenada vivencias, conocimientos o producciones literarias, tanto propias como ajenas.
B.1.2. Reproduce el contenido de diferentes tipos de textos, vivencias o conocimientos de forma clara, correcta (léxica y gramatical) y coherente como el fruto de sus reflexiones y conclusiones.			
	B2		
ESO	Usuario competente	C1	
		C2	

Tabla 4

Rúbrica de evaluación de la competencia en comunicación lingüística para la dimensión escuchar. Indicador: El alumno escucha exposiciones orales con atención y comprende el contenido de las mismas.

Niveles del Marco Común Europeo para las Lenguas		Rúbrica	
Educación Primaria	A1		
	Usuario básico	A2	A.2.1. Escucha y comprende diferentes tipos de mensajes con actitud atenta y respetuosa, pero se distrae con facilidad, de vez en algunas ocasiones.
			A.2.2. Escucha y comprende textos obteniendo la información más relevante.
	Usuario independiente	B1	B.1.1. Escucha y comprende textos entendiendo la idea principal, así como las secundarias y su relación con la totalidad.
B.1.2. Escucha y comprende textos entiendo las diferentes ideas (principales y secundarias), su relación con la totalidad e identificando la tipología del texto			
	B2		
ESO	Usuario competente	C1	
		C2	

2.3. Procedimiento

Este trabajo se configura metodológicamente bajo un estudio de casos al pretender describir y analizar las particularidades de una situación para obtener mayor claridad sobre la fundamentación epistemológica que rodea a las prácticas educativas inclusivas (Stake, 1998).

Tras la recogida de datos en la situación definida con los instrumentos anteriormente expuestos, se procedió a analizar las evidencias obtenidas. La técnica analítica empleada es el análisis de contenido, definido por Ruiz Olabuénaga (1999, p. 197) como “una metodología que utiliza varios procedimientos para efectuar inferencias válidas de un texto que debe entender y tratarse como un escenario de observación del cual se extrae información para someterla a un análisis e interpretaciones posteriores”.

2.4. Descripción de la intervención

La situación que comprende el estudio de casos se corresponde con la primera parte de la sesión de Educación Física. De los sesenta minutos que dura cada sesión, la situación se realiza en los diez primeros minutos de la misma ya que estos momentos se dedican a este contenido curricular. Se realizaron un total de diecisiete repeticiones de la situación, comprendidas entre los meses de enero y febrero, ya que se realizaban dos situaciones a la semana, correspondientes a las dos sesiones semanales que el área de Educación Física tiene en el horario escolar del grupo-clase. En cada una de las situaciones utilizamos como metodología la microenseñanza donde un alumno o alumna asume el rol de docente y es la persona encargada de dirigir la actividad mientras el resto de compañeros y compañeras asumen el rol de ejecutantes que siguen sus instrucciones (Delgado Noguera, 1991). Durante las 17 situaciones nombradas participaron los 26 estudiantes de la muestra. En algunas de estas 17 repeticiones intervienen con el rol de dirección varios alumnos a la vez.

3. Resultados y discusión

La tabla 5 refleja los resultados obtenidos durante el trabajo de campo después de analizar las doce conductas de la lista de control en cada una de las diecisiete situaciones de enseñanza-aprendizaje que componen el estudio de casos.

Tabla 5

Resultados de cada conducta en cada una de las situaciones del estudio de campo

Situación	Conductas observables											
	Presencia			Participación							Progreso	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	No	No	No	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	No
2	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No
3	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí
4	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
5	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí
6	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No
7	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí
8	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No
9	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
10	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No
11	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	No
12	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	No
13	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí
14	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí
15	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	No
16	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	NO	No
17	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No

En primer lugar, del análisis de las primeras tres conductas que pretenden constatar la relación entre la proporción de recursos (variable) y la presencia del alumnado (subdimensión), observamos que en esta situación de aprendizaje se garantiza la presencia de todo el alumnado a través del apoyo mutuo que se proporcionan entre los compañeros en la dirección del calentamiento. De los tres recursos (compañeros, materiales y docentes) presentes en la variable, el recurso compañeros y compañeras de aula fue el más empleado para garantizar la presencia.

Así, este grupo de estudiantes realizó la dirección compartida en siete ocasiones de las diecisiete situaciones. A lo largo de estas situaciones no hay diferencias significativas en cuanto al sexo de la persona que presta la ayuda, pues en cuatro de ellas fueron alumnas las que ayudaron y en tres de ellas fueron alumnos los que prestaron ese apoyo. En cuanto a los otros tipos de recursos, en tan solo una ocasión fue necesario utilizar un apoyo material, en este caso una pequeña guía escrita en papel, y en ninguna ocasión fue necesaria la intervención de un segundo docente de apoyo.

En segundo lugar, y en relación a las siete conductas siguientes (conductas número 4 a 10) que pretenden analizar la relación entre la ayuda mutua y la participación simultánea (variables) y la participación del alumnado (subdimensión), se demuestra que, por un lado, la diferenciación de roles asegura el intercambio comunicativo de instrucciones iniciado por los alumnos y las alumnas y su reproducción por parte del resto del grupo clase, asegurando así la participación simultánea de todo el grupo-clase. En la totalidad de los casos, el alumnado realizó el mismo ejercicio, aunque tuvieran

diferente rol (conducta 4), siendo el alumno o la alumna que dirige la que empieza dicho intercambio de instrucciones (conducta 5). La totalidad del alumnado participante reprodujo todos los ejercicios que ordenaba el alumno o alumna que dirigía (conducta 6).

Por otro lado, la realización independiente de las instrucciones de la tarea y la solicitud de apoyo entre compañeros y compañeras prueban la existencia de ayuda mutua y, por tanto, todos y todas están participando en la misma actividad. En tan solo una ocasión, en el primer caso, el alumnado participante no se ayudó entre sí (conducta 7). En doce de los diecisiete casos, el alumnado no solicitó ayuda (conducta 8) y todos y todas realizaban de manera autónoma e independiente los ejercicios (conducta 9) o en todas había un alumno o una alumna que lideraba la realización de los ejercicios (conducta 10).

Finalmente, para constatar el progreso de los alumnos y de las alumnas (subdimensión), observamos cómo la corrección de errores entre compañeros y compañeras (variable) contribuye a afianzar el aprendizaje del saber para el que se diseña la situación de enseñanza-aprendizaje. Cuando un alumno o alumna corrige a otro compañero o compañera ese aprendizaje es significativo y funcional. En once de los diecisiete casos, los alumnos y alumnas participantes corrigieron a otros compañeros y a otras compañeras. En cambio, en ocho de los diecisiete casos fue el alumno o alumna que dirigía quien realizó esta corrección. No hay diferencias significativas en cuanto si corrigen más alumnos o alumnas, siendo ambos sexos correctores y corregidos por el resto, aunque se percibe que se corrigen más entre el mismo sexo que con el sexo opuesto. La corrección entre sexos opuestos ocurre cuando el alumno o la alumna tienen el rol directivo de la actividad y corrige al alumno o alumna participante.

La segunda dimensión a estudiar, el impacto de la competencia en comunicación lingüística en la inclusión educativa del alumnado, se analizó a través de una rúbrica en la que se observó el desarrollo de las subdimensiones hablar y escuchar ya comentadas (ver tabla 6).

Tabla 6

Nivel de desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en las dimensiones hablar y escuchar de cada uno de los alumnos y de las alumnas

Alumnos y alumnas	Hablar				Escuchar			
	Nivel A2		Nivel B1		Nivel A2		Nivel B2	
	A.2.1.	A.2.2.	B.1.1.	B.1.2.	A.2.1.	A.2.2.	B.1.1.	B.1.2.
1			X				X	
2			X				X	
3			X				X	
4			X				X	
5		X			X			
6			X				X	
7				X				X
8				X				X
9			X				X	
10		X			X			
11			X				X	
12				X				X
13				X				X
14			X		X			
15			X				X	
16			X				X	
17		X			X			
18			X				X	
19			X				X	
20			X				X	
21			X				X	
22				X				X
23			X		X			
24		X					X	
25				X			X	
26			X				X	

Del análisis de la subdimensión hablar, podemos destacar que la mayoría del alumnado (n=15) se encuentra en un nivel B.1.1. de dominio de la competencia en comunicación lingüística. En este nivel el alumnado expresa con coherencia y orden las instrucciones que componían la explicación de la tarea. Algunos alumnos y alumnas (n=6) poseen un nivel B.1.2., siendo capaces de incorporar en el discurso sus reflexiones y sus conclusiones. En el menor de los casos (n=3), el alumnado posee un nivel A.1.2., siendo capaz de intervenir oralmente de acuerdo a unas reglas con sus compañeros y compañeras de clase.

Del análisis de la subdimensión escuchar podemos destacar que la mayoría de los y las estudiantes (n=16) se encuentran en un nivel A.2.2. de dominio de la competencia en comunicación lingüística. En este nivel, el alumnado escucha y comprende los mensajes orales y realiza las instrucciones más relevantes del contenido. Algunos alumnos y alumnas (n=5) se encuentran en un nivel B.1.1. en el que, además de comprender aquella información más relevante, son capaces de identificar la conexión entre las diferentes ideas. El mismo número de casos (n=5) se encuentra en un nivel A.1.1. Este alumnado,

presenta dificultades para seguir los discursos orales, lo que dificulta su comprensión y, por tanto, la realización de las instrucciones dadas. No hay diferencia significativa por sexos.

4. Conclusiones

Partiendo de los interrogantes realizados al comienzo de este proceso podemos concluir que las situaciones de enseñanza-aprendizaje realizadas en el área de Educación Física recrean contextos sociales que poseen las características de la educación inclusiva: presencia, participación y progreso. Podemos responder de manera afirmativa al primer interrogante ya que la situación de enseñanza-aprendizaje recreada en la investigación poseía las tres características: presencia, participación y progreso. Según las conclusiones obtenidas, para garantizar estas tres características, en una situación inclusiva de Educación Física:

- Se proporcionan diferentes recursos (materiales, intervención de más docentes o ayuda de los compañeros) para garantizar la presencia
- La diferenciación de roles y el intercambio de información entre el alumnado asegura la participación.
- La corrección de los posibles errores cometidos por el alumnado la lleva a cabo el propio estudiante cuando identifica que sus compañeros y compañeras lo están haciendo de manera errónea y se lo notifican.

En relación a este primer interrogante, otra conclusión que podemos extraer de esta investigación es que cuando una misma situación se realiza de manera repetida en el tiempo debido al cambio de rol entre el alumnado y a que todos deben realizar todos los roles, aseguran las tres características de la educación inclusiva.

Si atendemos a los indicadores expuestos para el desarrollo de prácticas inclusivas de la Guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva de Booth y Ainscow (2012), el documento conocido como *Index for Inclusion*, podemos observar que en esta situación del área de Educación Física están reflejados algunos de los indicadores propuestos con los consejos que proporciona cada uno lograr que una práctica educativa sea inclusiva. En esta situación, la unidad didáctica se ha hecho accesible a todo el alumnado (indicador C.1.2.) a través de la proporción de los recursos (variable 1 de la lista de control) que asegura la presencia y se ha implicado activamente a todos los estudiantes en su aprendizaje (indicador C.1.4.) a través de la participación simultánea (variable 2) a través de la realización de la actividad desde distintas perspectivas gracias al cambio rol en la misma lo que permite que la totalidad del grupo-clase participe. La implicación activa en su aprendizaje permite que el alumnado progrese. La ayuda compartida (variable 3) también contribuye al progreso y el alumnado debe aprender de manera

colaborativa (indicador C.1.5.) para que la práctica sea una práctica inclusiva. Como observamos, la práctica diseñada desde el área de Educación Física es una práctica educativa inclusiva.

De los resultados obtenidos, también podemos responder afirmativamente al segundo interrogante ya que se observa un desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en las situaciones de enseñanza-aprendizaje que poseen estas características. Las situaciones educativas inclusivas promueven el desarrollo de esta competencia debido al continuo intercambio de instrucciones (participación) que realiza el alumnado.

Para poder evaluar la competencia en comunicación lingüística, y así dar respuesta al tercer interrogante, hay que delimitar las dimensiones que componen dicha competencia. Una vez delimitadas las dimensiones hay que concretarlas en conductas observables que se recogen en el instrumento. En Educación Física las dimensiones de la competencia en comunicación lingüística que destacan son escuchar y hablar.

Por último, y en relación con el cuarto interrogante, la evaluación de las competencias debe realizarse desde un punto de vista pedagógico que identifique el desarrollo de la competencia para poder adaptar las situaciones de enseñanza-aprendizaje futuras al desarrollo del grupo-clase. El instrumento más fiable para realizar esta evaluación pedagógica es la rúbrica, ya que en ella se describen las posibles manifestaciones que deben realizar cada alumno y cada alumna. De la comparación entre lo que manifiesta el alumno y la alumna y la categorización de las manifestaciones en la rúbrica obtenemos la información del desarrollo de la competencia.

Si atendemos a las investigaciones realizadas por Perrenoud, P. (2001), Proyecto Atlántida. (2008), Escamilla González, A. (2008), Moya Otero, J. et al. (2011) o Muñoz San Roque, I. y Urosa, B. (2015), todos coinciden en la utilización de este instrumento como el más fiable para conocer el desarrollo de una competencia. Sin embargo, ninguno hace referencia a las características que debe tenerla situación en la que se utiliza el instrumento para que la evaluación recoja datos objetivos y fiables. La utilización de la rúbrica exige una observación centrada en el alumno, pero un solo docente no puede realizar la observación de la totalidad del grupo-clase al mismo tiempo. Por tanto, este tipo de situaciones iguales en las que el alumno cambia de rol, permite una observación más útil, real y factible del desarrollo de la competencia, pudiendo analizar de un modo eficaz la conducta del alumno o de la alumna sujeto de dicha evaluación.

4.1. Limitaciones

A lo largo de las distintas fases que componen el proceso investigador pueden surgir algunas limitaciones que dificultan el correcto desarrollo del estudio. En este trabajo se han presentado algunas limitaciones a considerar.

En primer lugar, la dificultad para encontrar estudios anteriores que investigaran sobre la relación entre la educación inclusiva y las competencias ha supuesto un obstáculo para iniciar la investigación. Del mismo modo, también he tenido dificultad para encontrar trabajos que versen sobre el modo de abordar la educación inclusiva en la etapa de Educación Primaria, aunando así en la práctica toda la teoría existente sobre la educación inclusiva. También he tenido dificultad en encontrar investigaciones que aborden el ámbito de las competencias en Educación Primaria, en concreto relativas a la planificación de tareas o la forma de abordar su evaluación.

En segundo lugar, a la hora de validar la rúbrica también he tenido una limitación pues de los seis expertos invitados solo respondieron dos. Si la rúbrica hubiera sido validada por más expertos, quizás hubiera sido un instrumento diferente que gozase de otros elementos.

En relación con el otro instrumento utilizado, la lista de control, ha supuesto una dificultad a superar pues no he encontrado un instrumento estandarizado que tuviera definidas conductas observables en el alumnado que garantizaran las tres características de la educación inclusiva, por lo que ha tenido que ser construida *ad hoc* para esta investigación.

En tercer lugar, hay que tener en cuenta la muestra. La situación de enseñanza-aprendizaje se ha realizado con una sola muestra de alumnado. Sería interesante replicar el mismo estudio con una muestra de alumnos y alumnas que posean otras características para comprobar si las variables también favorecen un proceso de inclusión en un alumnado de otra edad.

Por último, y en relación a la situación de enseñanza-aprendizaje, el estudio de las características de la educación inclusiva se ha llevado a cabo en una sola situación de enseñanza-aprendizaje. Comprobar si estas conductas se reproducen también en otras situaciones respaldaría las conclusiones aquí expuestas.

4.2. Futuras líneas de investigación

Las conclusiones a las que ha llegado esta investigación responden a una necesidad real y presente en el trabajo diario del profesorado. La práctica que los y las docentes llevan a cabo durante la etapa de Educación Primaria debe estar en consonancia con la teoría que la respalda. Ahondar en este tipo de cuestiones es mejorar la práctica diaria por lo que este estudio puede ser continuado para identificar más tipologías de situaciones de enseñanza-

aprendizaje que garanticen una auténtica y verdadera educación inclusiva, no sólo en Educación Física, sino en el resto de áreas a través de la conexión con la sociedad que ofrecen las competencias.

En este sentido, hay que destacar que de las conclusiones de este estudio se extrae una posible tipología de enseñanza en bucle y a través de la utilización de diferentes roles durante la reproducción de una misma situación en diferentes momentos que, además de garantizar la presencia, la participación y el progreso del alumnado, ofrece una herramienta de observación sistemática y de comprobación del progreso al docente de una manera real y factible permitiendo una evaluación real y objetiva del alumnado.

Es muy importante tener en cuenta que la organización de los recursos organizativos (espacio, tiempo, material y agrupamientos) de la situación en la que el alumnado interactúa con el saber para aprenderlo está en estrecha relación con el estilo de enseñanza que utilice el docente. Esta enseñanza en bucle mencionada en el anterior párrafo debe ser analizada también desde el punto de vista metodológico para conocer qué metodologías y estilos de enseñanza favorecen un proceso de inclusión y facilitan el establecimiento de un tipo de enseñanza de estas características.

Teniendo en cuenta todo esto, las futuras líneas de investigación irían encaminadas hacia el análisis de las diferentes metodologías existentes para ver cuales podrían facilitar una enseñanza basada en la autonomía del alumnado y la asunción de diferentes responsabilidades que garanticen el cambio de roles. La repetición de la misma situación con el cambio de rol facilitaría la evaluación de una competencia en un alumno o alumna diferente en cada una de las repeticiones, logrando realizar una evaluación fiable, útil, real, exacta y factible de las competencias que desarrolla el alumnado. Esto permitiría adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera más beneficiosa para el desarrollo personal del alumnado.

Con la unión de ambos procesos, las líneas futuras de investigación se encaminan hacia un nuevo sistema de planificación docente basado en una revisión metodológica. Para la planificación de situaciones de enseñanza-aprendizaje en base a este nuevo modelo habría que tener en cuenta los resultados aquí expuestos acerca de las variables que intervienen para garantizar la presencia, la participación y el progreso de todos los alumnos y de todas las alumnas.

Con la creación de esta nueva forma de planificación docente, y a partir de la identificación de los estilos de enseñanza que puedan agrupar los elementos organizativos de las sesión (espacio, tiempo, material y agrupamientos) de acuerdo a las conclusiones extraídas de esta investigación, se debe concretar en situaciones de enseñanza-aprendizaje concretas tanto en el área de Educación Física como en otras áreas de la etapa de Educación Primaria que contribuyan al desarrollo no solo de la competencia en

comunicación lingüística, sino del resto de competencias destacadas por el sistema educativo. Esto conllevaría abrir otra línea de investigación para estudiar este modelo de planificación no solo en las edades que comprende este estudio (9-10 años) sino que para hacerlo extensible a todas las edades del alumnado de Educación Primaria es necesario analizarlo en alumnados de diferentes edades.

5. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Álvarez del Villar, C. (1984). *La preparación del futbolista basada en el atletismo*. Madrid: Gymnos.
- Arnáiz Sánchez, P. (2004). La educación inclusiva: Dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7 (2), 25-40.
- Arnau, L. y Zabala, A. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Grao.
- Arranz Ortega, I. (2014). *Coordenadas teóricas acerca de la Educación Inclusiva: propuestas prácticas para su desarrollo en contextos escolares*. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/14808/1/TFG-G%201500.pdf>
- Avendaño, F (2007): *El desarrollo de la lengua oral en el aula: estrategias para enseñar a escuchar y hablar*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): Homo Sapiens.
- Avvissar, G. (2000). Views of general education teachers about inclusions: an international perspective. International Special Education Congress. Including the excluded. Manchester: University of Manchester. Recuperado de http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_a/avissar_2.htm
- Bardwick, J. (1991). *Danger in the Comfort Zone: From Boardroom to Mailroom. How to Break the Entitlement Habit that's Killing American Business*. New York: American Management Association.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Coll, C., Marchesi, A. y Palacios, J. (2000). *Desarrollo psicológico y educación. Necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.
- Del Pozo Andrés, M. M. (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Delgado Noguera, M.A. (1991). *Los estilos de enseñanza en Educación Física*. Granada: ICE.

- Echeita, G. (2007). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Narcea: Madrid.
- Escamilla González, A. (2008) *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Grao.
- Huizinga, J. (1972). *Homo-ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Imbernón, F. (2007). 10 Ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y en el cambio. Barcelona: Graó.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (Boletín Oficial del Estado número 295, de 10 de diciembre de 2013).
- MCERL (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Martí Alpera, F. (Coord.) (2008). *El estado de la escuela pública y la regeneración pedagógica*. En F. Martí Alpera. *Por la escuela pública y la infancia, edición y estudio introductorio de Pedro Luis Moreno Martínez*. (pp. 61-109). Madrid: Biblioteca Nueva/Ministerio de Educación.
- Moya Otero, J. et al. (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Grao.
- Munné, F. (1988). *Psicosociología del tiempo libre*. México: Trillas.
- Muntaner, J.J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnáiz, P.; M.D. Hurtado y F.J. Soto (Coords.), *25 años de integración escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp. 2-24). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Muñoz San Roque, I. y Urosa, B. (2015). La evaluación de la competencia Identidad Cosmopolita Global. En C. García-Rincón de Castro. *Identidad Cosmopolita Global. Un nuevo paradigma educativo-social para un mundo nuevo*. (pp. 179-197). Madrid: PPC.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (Boletín Oficial del Estado número 25, de 29 de enero de 2015).
- Perrenoud, P. (2001). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Proyecto Atlántida. (2008). *De las competencias básicas al currículo integrado*. Madrid: Proyecto Atlántida. Recuperado de <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/?p=182>

- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (Boletín Oficial del Estado número 52, de 1 de marzo de 2014).
- Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la EF y el Deporte*, 9, 83-114.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sarramona, J. y Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38 (1), 3-14.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2004). *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Unesco (1994). *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: Unesco.
- Unesco (2012). *Juventud y habilidades: Poner la educación a trabajar. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2012*. París: Unesco.
- Unesco (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?* París: Unesco.

Sobre los autores:

D. Antonio Luis González Gómez.

Maestro de Educación Primaria, especialidad en Educación Física.

Dr. Ignacio González López.

Doctor en Pedagogía, Catedrático de Métodos de Investigación Educativa de la Universidad de Córdoba.

