



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN

TRABAJO FIN DE MÁSTER:

**PRÁCTICAS INCLUSIVAS A TRAVÉS
DEL APRENDIZAJE DEPORTIVO
COMPRENSIVO EN UNA ESCUELA
RURAL DE LA PROVINCIA DE
SEGOVIA**

Presentado por Jorge Higuera Díez para optar al máster por la
Universidad de Valladolid

Dirigido por:

Dr. D. José Juan Barba Martín

Dra. D^a. Sara Lorena Villagrà Sobrino

AGRADECIMIENTOS

La realización de este Trabajo Fin de Máster me ha hecho recapacitar y darme cuenta de lo afortunado que soy por contar con el apoyo de muchas personas antes, durante y después de este corto pero intenso periodo. Por ello, me gustaría recoger en las siguientes líneas mis sentimientos de gratitud hacia todas ellas.

En primer lugar quería expresar mi agradecimiento hacia el CRA en el que hemos desarrollado la presente investigación, el alumnado, el profesorado y los familiares que lo componen. Todos ellos son los verdaderos protagonistas de este trabajo. En especial a Félix Martín Martín, maestro y amigo que me ha abierto las puertas de sus clases de manera desinteresada durante 10 semanas y que me ha acompañado en todo el proceso de investigación. Gracias por tus consejos, aportaciones y ánimos.

En segundo lugar a José Juan Barba Martín y a Sara Lorena Villagrà Sobrino, dos profesores de los que he aprendido mucho en muy poco tiempo. Gracias por dedicarme vuestro tiempo, por guiar mi aprendizaje, por las horas en el Skype, en la cafetería y en la Universidad. Vuestras aportaciones, consejos, ánimos y críticas me han servido para madurar y comprender un poco más el mundo de la educación y en concreto el de la investigación educativa. Sin vosotros esta investigación no hubiera sido posible.

A Marta que está terminando de estudiar para ser maestra de E. Infantil y tiene la oportunidad de cambiar una pequeña parte del mundo. Gracias por aguantarme durante todo este año, por hacer que confíe más en mí, por tus consejos, por tus ánimos, por tus enfados constructivos y por enseñarme a vivir y a disfrutar. Gracias por compartir tus momentos conmigo.

En último lugar, pero no por ello menos importante, a mi familia. A todos vosotros, los que estáis y los que no. Una familia de tradición docente que comparte conmigo las ganas de educar y cambiar el mundo. Gracias a mis padres, Isabel Díez Frías y Venancio Higuera Illanas, por apoyarme desde hace ya más de 22 años, por darme la oportunidad de seguir aprendiendo y por enseñarme el camino a seguir. Vosotros sois mis verdaderos maestros. A mi hermana, Sara Higuera Díez, intérprete y traductora jurada pero con ánimos de comenzar un nuevo camino hacia el campo de la educación. Gracias por tus consejos, correcciones, ánimos y, sobre todo, por enseñarme a autorregularme. Contigo he aprendido que “no hacer nada también es hacer algo”.

...y a ti Felipe, por enseñarme a luchar y a descubrir las cosas que otros no alcanzan a ver.

RESUMEN

El trabajo que exponemos a continuación desarrolla una investigación que analiza la aplicación de un proyecto de juegos modificados en el área de Educación Física, como un proceso de prácticas inclusivas en una escuela rural. La importancia de este tema radica en el estancamiento de las metodologías de enseñanza de los deportes y en la preocupación por crear espacios educativos inclusivos a través de la metodología comprensiva en un contexto rural caracterizado por la diversidad de alumnado. El objetivo principal de investigación es analizar si la aplicación de juegos modificados a través de una metodología comprensiva fomenta espacios educativos inclusivos. Para ello, abogamos por diseñar una propuesta didáctica e implementarla en el aula, recogiendo los datos de forma cualitativa. Hemos utilizado diversas técnicas e instrumentos para la recogida de datos: observación participante, diario de campo del investigador, entrevistas a maestros y análisis de videos de las sesiones llevadas a cabo y grabaciones de audio de las asambleas finales de cada clase. Todo ello, ha hecho posible triangular los datos de cara a extraer las conclusiones del estudio. Los resultados obtenidos muestran de forma global la vinculación entre la metodología comprensiva y los juegos modificados con la educación inclusiva, sus posibilidades de aplicación en un aula rural, así como el papel del alumnado y profesorado de la escuela rural dentro de esta metodología. Como futuras líneas de investigación podemos completar el trabajo realizando otras prácticas que se apoyen en el aprendizaje comprensivo y en el aprendizaje cooperativo.

PALABRAS CLAVE

Metodología comprensiva, educación inclusiva, escuela rural, juegos modificados, educación física.

ABSTRACT

This study presents a research analyzing the application of tactical games in the area of Physical Education to favour inclusive practices in a rural school. This is a relevant issue since traditional methodologies are the daily bread in the teaching of sports. This project proposes the creation of inclusive educational environments through a comprehensive methodology in a rural context which is characterized by the diversity of students. The main objective is to analyze whether the application of tactical games and a comprehensive methodology promote inclusive educational spaces. To this end, we have carried out an educative proposal in a qualitative research. Throughout the whole process, we have used several techniques and tools for the collection of data: participant observation, field diary, interviews to different teachers and analysis of the sessions recorded in video and audio. Triangulation of data has helped us to draw

conclusions. The results show a close relationship between comprehensive methodology and modified games and inclusive education, the extent of applicability in a rural classroom, and the role of students and teachers in rural schools. Future research lines can be discussed in this direction through the implementation of other practices based on comprehensive and cooperative learning.

KEY WORDS

Comprehensive methodology, inclusive education, rural school, tactical games, physical education

ÍNDICE

Agradecimientos	1
Resumen	2
Palabras clave	2
Abstract	2
Key words	3
Capítulo I: Introducción	9
1.- Importancia del tema elegido	9
2.- Objetivos de la investigación.....	10
3.- Estructura del trabajo fin de máster	10
3.1.- Capítulo II: Marco teórico.....	10
3.2.- Capítulo III: Metodología.....	11
3.3.- Capítulo IV: Análisis de datos y discusión	11
3.4.- Capítulo V: Conclusiones.....	11
Capítulo II: Marco teórico.....	1
1.- Introducción.....	1
2.- Educación inclusiva.....	2
2.1.- Definición de educación inclusiva	4
2.2.- De la escuela tradicional a la escuela inclusiva.....	6
2.2.1.- Orígenes	8
2.2.2.- Características	11
2.2.3.- Diversidad vs. igualdad.....	12
2.3.- Educación Física inclusiva	14
2.3.1.- Relación entre educación inclusiva y deporte.....	16
2.3.2.- El deporte en Educación Física.....	18
2.3.2.1.- El deporte a través de los juegos modificados.....	22
2.3.2.2.- Metodología comprensiva en la enseñanza de los deportes	26

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

2.3.3.- Nuevas tendencias hacia la Educación Física y el deporte. Juegos tácticos (<i>Tactical Games Approach</i>)	30
3.- Escuela rural	31
3.1.- Colegio Rural Agrupado (CRA)	34
3.1.1.- Características	35
3.1.2.- Alumnado de un CRA.....	37
3.1.3.- El profesorado dentro de un CRA.....	39
3.1.4.- El maestro o maestra itinerante.....	42
3.1.5.- Maestro de Educación Física	43
3.2.- La Educación Física en la escuela rural	44
3.2.1.- Limitaciones.....	45
3.2.2.- Ventajas	48
Capítulo III: Metodología.....	50
1.- Introducción.....	50
2.- Definición del problema a investigar.....	50
3.- Diseño metodológico.....	52
3.1.- Estudio de casos	54
3.2.- Investigación acción.....	56
4.- Contextualización de la investigación	59
5.- Selección de la muestra y acceso al campo	60
6.- Técnicas e instrumentos de recogida de datos	61
7.- Análisis de datos.....	67
8.- Ética en la investigación	68
9.- Criterios de rigor.....	69
Capítulo IV: Análisis de datos y discusión	73
1.- Metodología comprensiva en EF.....	73
1.1.- Relación con la táctica.....	73
1.2.- Relación con los valores.....	81

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

1.3.- Diferencias percibidas entre el aprendizaje táctico y el aprendizaje técnico en la enseñanza de los deportes en EF	87
2.- Papel del profesorado de la escuela rural en la enseñanza de los deportes a través de una metodología comprensiva	91
2.1.- El docente como guía o facilitador de aprendizajes	92
2.2.- Adaptación del aprendizaje en función de las respuestas del alumnado	96
2.3.- El docente como investigador	98
3.- Papel del alumnado de la escuela rural en la metodología comprensiva en la enseñanza de los deportes en EF.....	100
3.1.- Participación del alumnado heterogéneo o de diferentes edades entre los juegos ...	101
3.2.- Relación con las reglas	108
3.3.- Resolución de conflictos	114
3.4.- Toma de decisiones	116
3.5.- Aprendizajes motrices del grupo de alumnos y alumnas	118
4.- Otros factores influyentes en la EF en una escuela rural.....	121
4.1.- Diversidad del alumnado.....	122
4.2.- Climatología.....	124
4.3.- Materiales.....	125
4.4.- Horarios.....	127
4.5.- Itinerancia.....	127
Capítulo V: Conclusiones.....	129
CAPÍTULO VI: Líneas de trabajo futuro.....	133
Referencias bibliográficas	134

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Aspectos metodológicos de la investigación.....	54
Tabla 2: Codificación de los instrumentos.....	68

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Proceso cíclico de la investigación-acción. Basado en Kemmis y McTaggart (1988).	58
Figura 2: Proceso de creación del guión de una entrevista.	65

ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS

Fotografías 1 y 2. Distribución del alumnado del 2º ciclo en dos campos de juego diferente....	76
Fotografías 3 y 4. Alumnos y alumnas de la escuela unitaria reunidos en dos grupos para decidir las acciones a desarrollar en el juego.	78
Fotografía 5. Un grupo de estudiantes del 3er ciclo de EP rellenan una ficha de co-evaluación grupal.....	113

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Proyecto de juegos modificados.	
Anexo 2: Informe a las familias.	
Anexo 3: Transcripción de la entrevista en profundidad a un profesor experto del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la UVa.	
Anexo 4: Transcripción de la entrevista en profundidad a un maestro de EF.	
Anexo 5: Diario de campo del investigador.	
Anexo 6: Grabaciones de audio de las asambleas finales con el alumnado.	
Anexo 7: Grabaciones de vídeo y fotografías de las sesiones de EF realizadas.	
Anexo 8: Tabla de categorías y subcategorías de análisis de datos.	
Anexo 9: Guión entrevista del profesor experto del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la UVa.	
Anexo 10: Guión entrevista del maestro de EF.	

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

Anexo 11: Cuadro de preguntas en relación con los objetivos de la entrevista al profesor experto del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la UVA.

Anexo 12: Cuadro de preguntas en relación con los objetivos de la entrevista al maestro de EF.

Anexo 13: Diario de prácticas del Grado Maestro en E. Primaria en el curso 2012/2013.

ACRÓNIMOS USADOS

CRA	Colegio Rural Agrupado.
EC	Estudio de casos.
EE	Educación especial.
EF	Educación Física.
EP	Educación Primaria.
I-A	Investigación acción.
UNESCO	Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
NNEE	Necesidades educativas especiales.
UVA	Universidad de Valladolid.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.- IMPORTANCIA DEL TEMA ELEGIDO

Desde el ámbito de la educación tenemos la posibilidad y responsabilidad como docentes de crear las circunstancias óptimas para el aprendizaje de las personas. Uno de nuestros objetivos principales es incluir de forma igualitaria a cada uno de nuestros alumnos y alumnas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del aula para que desarrollen al máximo sus capacidades e inteligencias. Partiendo de esta idea, los profesionales de la educación debemos incorporar a nuestras prácticas una serie de conocimientos que hagan del alumnado personas capaces de desenvolverse por sí solas de forma crítica, día tras día, en una sociedad heterogénea.

Desde el ámbito que nos concierne, la Educación Física (EF en adelante), tenemos la gran ventaja de poder ayudar a los alumnos y alumnas a establecer y mejorar sus relaciones con los demás compañeros y compañeras y con su entorno más cercano a través de la actividad física, posibilitándoles un aprendizaje útil para su vida diaria.

Los métodos más tradicionales y habituales en la enseñanza de los deportes como contenido del área de EF en Educación Primaria (EP en adelante) se contraponen a lo comentado con anterioridad en tanto que promueven un aprendizaje individual, competitivo, donde el docente es quien posee el saber y el alumnado quien se limita a reproducirlo. Concretamente, la tónica habitual de las clases de muchos colegios es enseñar a través de progresiones que permitan a unos pocos alcanzar el nivel técnico requerido por el maestro o maestra, dejando atrás a la gran mayoría de los estudiantes. Además, esa técnica está descontextualizada de la situación de juego y el dominarla no implica que luego se sepa cuándo utilizarla. Es una práctica analítica fuera de la realidad.

Es por ello que la investigación que presentamos pretende tomar evidencias de una forma de abordar la enseñanza de los deportes en EP que no tiene una gran implantación pero que consigue buenos resultados, una forma de entender que las diferencias enriquecen y que cada persona tiene mucho que aprender de aquel que tiene a su lado.

Pretendemos desarrollar un aprendizaje inclusivo y más cooperativo, un aprendizaje en el que se tenga en cuenta al alumnado, en el que se fomenten los espacios de diálogo, reflexión y toma de decisiones entre sujetos activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En definitiva, pretendemos desarrollar un aprendizaje deportivo comprensivo a través de los juegos modificados. Devís y Peiró (1997) nos ofrecen una puntualización sobre este concepto que nos ayudará a centrar su significado:

Resulta conveniente aclarar que los juegos modificados no son juegos aislados, sin continuidad ni desarrollo como los que pueden realizarse al principio o final de una clase, ni tampoco son mini-juegos o mini-deportes puesto que éstos, aunque adapten el deporte a la edad de los niños-as, no son progresivos en la enseñanza y reproducen los mismos patrones de formalización y estandarización del juego de los adultos y los mismos principios de enseñanza-aprendizaje, esto es, de enseñanza de la técnica. (p. 154).

2.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El aprendizaje de los deportes como contenido en el área de EF en la etapa de EP siempre ha estado vinculado a metodologías más tradicionales en las que se pone énfasis en el aprendizaje de la técnica para llegar al aprendizaje de la táctica (de lo individual a lo colectivo).

Las nuevas tendencias en la enseñanza de los deportes pretenden crear una educación deportiva comprensiva, en la que se parta del aprendizaje de la táctica y se deje de lado la técnica, y donde se creen espacios de diálogo y toma de decisiones por parte del alumnado que ayuden a construir de forma autónoma su propio conocimiento. De ahí surge la pregunta principal de investigación:

¿La utilización de juegos modificados y de una metodología comprensiva en la enseñanza de los deportes ayuda a la inclusión del alumnado en una escuela rural?

A partir de esta pregunta establecemos los objetivos de la investigación:

- 1.- Estudiar la aplicación de juegos modificados a través de una metodología comprensiva en la enseñanza de los deportes en EF.
- 2.- Analizar el papel del docente de la escuela rural en la enseñanza de los deportes a través de una metodología comprensiva.
- 3.- Analizar el papel del alumnado de la escuela rural en la metodología comprensiva en la enseñanza de los deportes en EF.
- 4.- Establecer las vinculaciones entre los juegos modificados y la educación inclusiva.
- 5.- Conocer y analizar las posibilidades de desarrollo de los juegos modificados en un Colegio Rural Agrupado (CRA en adelante).

3.- ESTRUCTURA DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER

3.1.- Capítulo II: Marco teórico

Recogemos en este apartado los orígenes y las primeras definiciones de educación inclusiva, así como el proceso de cambio de la escuela tradicional. A su vez, haremos un

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

recorrido sobre cómo se ha entendido la enseñanza de la EF tradicionalmente, centrandó nuestra atención en nuevos enfoques del deporte en la escuela de carácter más inclusivo.

Por último haremos referencia a las características, alumnado y docentes de la escuela rural y expondremos las limitaciones y ventajas de este contexto. Además, se mostrarán las características de un docente itinerante.

3.2.- Capítulo III: Metodología

En este apartado abordaremos las cuestiones relacionadas con la metodología utilizada para realizar la investigación y definiremos detalladamente el objeto de estudio. Nuestra investigación se asienta sobre las bases de una metodología cualitativa. Concretamente, hemos realizado un trabajo de campo en el que como investigadores hemos desarrollado un proyecto de juegos modificados en una escuela rural, siendo este el eje de la presente investigación.

Posteriormente definiremos las técnicas e instrumentos de recogida de datos: la observación participante, el diario de campo del investigador, las entrevistas a los dos maestros y el análisis de grabaciones de audio, vídeo y fotografías. Para terminar, se realizó el análisis de los datos con el programa informático Atlas.ti 7.1.8 atendiendo a una serie de categorías sustraídas tras una primera revisión de los mismos.

3.3.- Capítulo IV: Análisis de datos y discusión

Dentro de este capítulo daremos a conocer los datos obtenidos en nuestra investigación. Los analizaremos a partir de cuatro categorías que nos otorgarán una visión ordenada de todos ellos. Además, los contrastaremos con el marco teórico del trabajo.

3.4.- Capítulo V: Conclusiones

Expondremos las conclusiones a las que hemos llegado tras la investigación, conclusiones que parten de los objetivos planteados. Además, planteamos posibles líneas de trabajo futuro relacionadas con la temática que se aborda en el presente documento.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

La intención de este capítulo es dar a conocer las bases teóricas sobre las que se asienta nuestra investigación. Partimos del término *educación inclusiva* y su relación con el área de EF, haciendo hincapié en el concepto de juegos modificados y metodología comprensiva. La última sección hace referencia a las características de la escuela rural y de la EF en dicho contexto. Además de constituir la base teórica, este capítulo nos servirá de apoyo para realizar el análisis de los datos y redactar las conclusiones de la investigación.

1.- INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en un mundo y en una sociedad en constante cambio, tanto social como cultural, debido, en parte, a la globalización y el desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación. Castells (2004, p. 25) afirma que “en el último cuarto del siglo XX, una revolución tecnológica, centrada en torno a la información, transformó nuestro modo de pensar, de producir, de consumir, de comerciar, de gestionar, de comunicar, de vivir, [...]”. Dichos cambios se reflejan en las estructuras escolares, en la formación de los maestros, en los alumnos y, en definitiva, en la educación.

Si por algo se caracterizan las sociedades y las escuelas actuales es por la heterogeneidad de las personas que las componen, heterogeneidad que favorece la interacción entre los grupos humanos y que permite la evolución de la persona tanto individualmente como colectivamente en contextos pluriculturales. La realidad que nos encontramos en las escuelas es reflejo de lo que acabamos de citar: alumnado de diferentes culturas y países, con rasgos y capacidades singulares, con un nivel socio económico diferente, etc. En definitiva, la sociedad y la escuela están formadas por personas diferentes unas de otras, con rasgos y capacidades particulares, con creencias y valores individuales que debemos aprovechar para orientar su aprendizaje hacia métodos más inclusivos que den cabida a toda esa diversidad.

Para hacerse cargo de esa heterogeneidad en nuestras escuelas es necesario cambiar nuestra percepción de conceptos como igualdad, desigualdad o diversidad, con la finalidad de construir poco a poco una escuela y una sociedad más inclusiva. Como cita Contreras (2002),

Necesitamos, por tanto, educar la mirada, mirar de otro modo, para ver la posibilidad, junto con lo que es, con lo que se manifiesta. [...], nuestra mirada tiene que estar sensible a percibir esa singularidad: la de toda persona y también la de cada relación con cada una. Más allá de las diferencias categorialmente constituidas, tenemos que ver las diferencias particulares que deshacen cualquier juicio a priori sobre las criaturas humanas y las relaciones. (p. 64).

Durante las siguientes páginas abordaremos las cuestiones teóricas en las que se basa este trabajo. Como nos hemos referido al inicio del marco teórico, nos centraremos en tres aspectos claves: en primer lugar escribiremos sobre la educación inclusiva; en segundo lugar y dentro del punto que engloba a la educación inclusiva, haremos un recorrido por el concepto de juegos modificados y la metodología comprensiva en la enseñanza de los deportes; y en tercer lugar expondremos las principales características de la escuela rural, del alumnado y profesorado que la componen y del área de EF.

2.- EDUCACIÓN INCLUSIVA

No es sólo la ampliación de la obligatoriedad a los dieciséis años lo que hace la escuela actual difícil y conflictiva; es la evolución vertiginosa de la sociedad y la cultura contemporáneas que ha desbordado y convertido en obsoleta la escuela decimonónica que todavía padecemos o disfrutamos. [...]. (Pérez, 2002, p. 66).

Aproximadamente desde la década de los 80, la educación inclusiva en España ha ido ganado terreno en las escuelas y en los debates sobre educación debido a la necesidad de los centros educativos de dar respuesta a la diversidad existente en la sociedad. Este cambio hacia prácticas educativas más inclusivas viene promovido por dos hechos específicos: el *Informe Warnock (1978)* y la *Declaración de Salamanca (1994)*. En la sección en la que explicamos los orígenes de la educación inclusiva nos detendremos para profundizar en estos dos aspectos.

Vivimos en una sociedad caracterizada por la globalización, multiculturalidad y transnacionalidad, donde la convivencia entre distintas culturas y personas es habitual. Como consecuencia, las metodologías educativas han dado un giro –imprescindible para el desarrollo integral del alumnado–, proporcionando una visión hacia enfoques más integradores, inclusivos y generadores de igualdad que se apoyan en la diversidad como fuente de valor y enriquecimiento.

Siguiendo a Gómez, Royo y Serrano (2009), durante los siglos XVI, XVII y XVIII se comienza a dar un trato humanitario a las personas deficientes. Sin embargo, se produce una segregación de estas personas debido a que su tratamiento inicial estaba ligado a instituciones asistenciales que habitualmente estaban ubicadas fuera de las poblaciones. En España cabe destacar a Fray Pedro Ponce de León que en el siglo XVI creó el Instituto de Sordomudos, Ciegos y Anormales Mentales. Es a partir del siglo XX cuando cambia la concepción de segregación y comienzan a realizarse prácticas integradoras, que quedan recogidas en la *Ley General de Educación (1970)*. Posteriormente se constituye el Instituto Nacional de Educación

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

Especial (1975) con el fin de extender y perfeccionar la educación especial y, tras el nacimiento de la Constitución (1978), se publica la ley LISMI (*Ley de Integración Social del Minusválido 1982*) y se elabora el *Real Decreto de Ordenación de Educación Especial* que lleva a cabo un programa experimental de integración de alumnado de educación especial en escuelas ordinarias. Pasada una década desde la aprobación del real decreto que acabamos de mencionar, en 1990 se aprueba la LOGSE (*Ley Orgánica General del Sistema Educativo*), que establece un único marco legislativo en materia de educación, en el cual tienen cabida tanto las personas consideradas con alguna discapacidad como las que no. Con la *Ley Orgánica de Educación (2006)*, se quebró la barrera de la integración y comenzamos a hablar de *inclusión educativa*. Dicha ley destacaba como pilar de la educación que “la adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social.” (p. 17163). Actualmente, la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013)* comenta, como principio de la educación, que la inclusión educativa, entre otras cosas, debe garantizar la equidad y la igualdad de oportunidad para ayudar a superar cualquier discriminación.

Hoy en día hacemos mención del término *educación inclusiva* refiriéndonos, como explica Echeita (2006), al derecho de todos los niños y niñas de recibir una educación de calidad en las escuelas ordinarias. Sin embargo, como acabamos de comentar, años atrás se hacía hincapié exclusivamente en la integración de personas discapacitadas o, más recientemente, de alumnado con necesidades educativas especiales. Más en adelante veremos la evolución del término *inclusión* desde la escuela tradicional con su concepción de integración de personas con discapacidad, a la escuela inclusiva con la finalidad de promover una educación de calidad para todo el alumnado.

[...] La inclusión defiende el aprendizaje y la participación de todos los alumnos en riesgo de exclusión, y no se refiere exclusivamente, como sucedía en el caso de la integración escolar, a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. (Arnaiz, 2012, p. 31).

Como hemos comentado, la inclusión ofrece una visión más amplia del proceso de integración escolar. Este principio es el que nos lleva a desarrollar prácticas inclusivas en nuestras aulas, abogando por una educación que dé cabida a todo el alumnado, sin exclusiones ni discriminaciones, y con la posibilidad de observar, analizar y aprender de las peculiaridades de cada persona. Como citan Rodríguez y Torrego (2013),

En los últimos años la educación inclusiva ha recibido un impulso en muchos sistemas educativos (Mitchell, 2005). La idea se forjó hace tres décadas a partir de la crítica de la educación especial inspirada en las clasificaciones de estudiantes por sus supuestos defectos y se ha ido ampliando hasta confluir con la meta de lograr una educación básica para todos. (p. 16).

2.1.- Definición de educación inclusiva

Son muchos los autores que abogan por una educación inclusiva (Ainscow, 2001; Ainscow y West, 2008; Booth y Ainscow, 2000; Casanova, 2011; Echeita, 2006; Echeita y Ainscow, 2011; Giné, Duran, Font, y Miquel, 2009; Rodríguez y Torrego, 2013). Sin embargo, tal y como nos explican Rodríguez y Torrego (2013), “[...], el concepto es confuso y existen diferentes perspectivas al respecto [...]”. (p. 16).

Tomamos como referencia las aportaciones de Echeita y Ainscow (2011) para comenzar a definir qué entendemos por educación inclusiva. Estos autores destacan cuatro pilares fundamentales: (a) la inclusión es un proceso de búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado; (b) la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes; (c) la inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras; y (d) la inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar.

De este modo, para llegar a comprender el término nos vamos a centrar en las definiciones aportadas por varios autores que consideramos referentes internacionales y nacionales como Ainscow, Booth y Echeita. También expondremos varias definiciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO en adelante) por ser un organismo internacional que ha influido notablemente en la concepción de inclusión educativa.

Booth y Ainscow (2000) se centran en dar un nuevo enfoque al tratamiento del alumnado con necesidades educativas especiales y entienden el proceso de inclusión como la eliminación de barreras del aprendizaje y la participación.

La “inclusión” o la “educación inclusiva” no es otro nombre para referirse a la integración del “Alumnado con Necesidades Educativas Especiales” (ACNEEs). Implica un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que aparecen en los centros. [...]

En el *Index*, el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” es sustituido por el término “barreras para el aprendizaje y la participación”.

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos. [...] Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él. (p. 20-22).

Ainscow (2001) sigue la misma línea argumental que antes comentábamos en cuanto a la eliminación de las barreras de aprendizaje y participación. Además expone que la clave para superar esas barreras se encuentra en la reducción de la exclusión del alumnado en el currículo, en la cultura y en las comunidades escolares (relacionando inclusión con exclusión):

El enfoque de la inclusión que estoy adoptando implica un proceso de incremento de la participación de los alumnos en los currículos, culturas y comunidades escolares, y de reducción de su exclusión de los mismos. De este modo, la idea de inclusión y exclusión se unen, pues el proceso de incrementar la participación de los alumnos supone la reducción de las previsiones a favor de la exclusión. (p. 94).

De manera diferente, Echeita (2006) entiende la inclusión como una serie de actitudes y valores que hacen posible una educación de calidad para todos. Este autor no se centra en actuaciones en concreto como los dos anteriores, sino que centra su atención en la necesidad de crear una educación basada en la aceptación y el respeto a las diferencias:

[...] la *inclusión no es lugar*, sino sobre todo una actitud y un valor que debe iluminar políticas y prácticas que den cobertura a un derecho tan fundamental como olvidado para muchos excluidos del plantea –el derecho a una educación de calidad–, y a unas prácticas escolares en las que debe primar la necesidad de aprender en el marco de una cultura escolar de aceptación y respeto por las diferencias. (p. 76).

Igualmente, la UNESCO desempeña un papel importante e imprescindible en la definición del término de educación inclusiva, ya que asienta las bases para una educación de calidad para todos. Por ello, creemos conveniente resaltar algunas de sus definiciones.

En el año 2005 expone que la educación inclusiva permite abordar y responder a las necesidades de todo el alumnado. Para ello, en la línea de lo comentado por Booth y Ainscow (2000), los educandos deben participar más en el proceso de aprendizaje, en las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión del sistema educativo a través de la

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

modificación de contenidos, enfoques, estructuras, estrategias encaminados a dar cabida a todos los niños y niñas. Además, especifica que la educación inclusiva no debe ser un tema marginal, sino una perspectiva que oriente el cambio de los entornos de aprendizaje, donde los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y no la perciban como un problema.

Asimismo, en el año 2009 se centra en la importancia de reducir las situaciones de exclusión del alumnado en el sistema educativo e insiste en que las modificaciones deben servir para dar cabida en las escuelas a todas las personas:

La inclusión se ve pues como un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas. (p. 9).

Como puede observarse, hay distintas concepciones del término que nos ocupa, pero todas ellas coinciden en que la inclusión solo se conseguirá eliminando las barreras de participación y aprendizaje del alumnado y promoviendo una serie de actitudes y valores que entiendan la diversidad como una oportunidad. A través de las aportaciones vistas podemos concretar que la educación inclusiva pretende atender y garantizar una educación de calidad para todo el alumnado, sin discriminaciones por razones culturales, de edad, de género, de discapacidad, etc. Además, es una nueva forma de entender la educación basada en la participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la reducción de la exclusión social.

2.2.- De la escuela tradicional a la escuela inclusiva

Para iniciar este punto consideramos necesario aportar una visión sobre qué entendemos por escuela tradicional, centrándonos en las metodologías educativas que son, a nuestro parecer, el factor con más influencia en el proceso de inclusión del alumnado. De este modo, en las siguientes líneas ofreceremos unas pinceladas sobre la metodología utilizada en lo que denominamos escuela tradicional y su repercusión en la inclusión del alumnado.

El modelo didáctico tradicional aboga por enseñar contenidos referentes a la cultura mayoritaria establecida en la sociedad. Dichos contenidos son concebidos como conceptos acumulativos (porque una vez aprendidos tenemos que recurrir a ellos en situaciones

posteriores) y tendentes a la segregación, entendida ésta como la agrupación de conceptos en distintas disciplinas: matemáticas, literatura, etc. La función del alumnado se basa en atender a las explicaciones, hacer los ejercicios, estudiar memorizando todos los conceptos (que surgen de los intereses de la cultura en la que se encuentran y no de los propios intereses del alumnado) y reproducirlos en una prueba final o examen. El rol que asume el profesorado es el de figura que domina bien los conceptos, los expone a su alumnado apoyado por el libro de texto u otro complemento y los acompaña con algún tipo de ejercicio conceptual de refuerzo (lo que comúnmente denominamos “fichas”).

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992) hacen referencia a esta visión de la educación y en concreto a la formación y función del profesorado y expone cuatro perspectivas. De estas, nuestra visión del modelo didáctico tradicional se acerca a la perspectiva académica¹, que a su vez se divide en dos enfoques: enciclopédico y comprensivo. Nos referimos al enfoque enciclopédico en tanto que el profesorado se convierte en un especialista encargado de exponer con claridad y orden los contenidos curriculares y evaluar su adquisición por parte del alumnado. El modelo didáctico tradicional también se aproxima a la perspectiva técnica porque el maestro o maestra es visto como

[...] un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación [...] la metáfora del profesor/a como técnico hunde sus raíces en la concepción tecnológica de toda actividad profesional, práctica, que pretenda ser eficaz y rigurosa [...]. (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992, p. 402).

Esta concepción tiene como consecuencia que se produzca un gran distanciamiento entre el profesorado y el alumnado, de tal manera que el primero es quien decide cómo, cuándo, qué, dónde y de qué manera enseñar y aprender. La participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en estar sentado en una silla escuchando todo lo que los profesores y profesoras explican. Con este método de enseñanza no se tienen en cuenta las capacidades y peculiaridades de cada persona, la diversidad existente en el aula y, por tanto, es

¹ Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992) establecen cuatro tipos de perspectivas en la formación del profesorado a partir de los trabajos de Zeichner (1990) y Feiman-Nemser (1990): la perspectiva académica, la técnica, la práctica y la de reconstrucción social. La perspectiva académica hace referencia a que la enseñanza es un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de una cultura acumulada por la humanidad, donde el docente asume el rol de especialista en distintas disciplinas y su formación está orientada al dominio de dichas disciplinas.

complicado que se pueda dar un proceso de inclusión. Al igual que tampoco se tienen en cuenta los problemas que le surgen al alumnado antes, durante o al final de su aprendizaje. Mientras su prioridad sea el aprendizaje memorístico de conceptos, la escuela tradicional no puede crear aulas inclusivas, ni puede llegar a integrar a todo su alumnado.

2.2.1.- Orígenes

Tenemos que remontarnos varias décadas para situar el origen de la educación inclusiva. Ésta ha estado ligada a la evolución de la educación especial (ver página 2) y ha sido entendida como la atención de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

Tras la revisión de varias obras (Ainscow, 2001; Ainscow, Booth, y Dyson, 2006; Aguilar, 1991; Giné et al., 2009; Echeita, 2006; y Rodríguez y Torrego, 2013, entre otros) podemos señalar dos momentos clave en el origen de la educación inclusiva: el *Informe Warnock* del año 1978 y la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad* del año 1994, también denominada *Declaración de Salamanca*.

En el año 1977, la UNESCO definía la *educación especial* como una forma de mejorar las vidas de las personas que sufrían minusvalías a través de métodos pedagógicos y material moderno. Un año después, se crea el *Informe Warnock*² como alternativa a la visión que hasta ahora se tenía de la educación especial. En él se introduce la concepción de *necesidades educativas especiales* (NNEE en adelante) y se proponen una serie de sugerencias. Aguilar (1991, p. 63) destaca las siguientes:

- Ningún niño será considerado en lo sucesivo ineducable.
- La educación es un bien al que todos tienen derecho.
- Los fines de la educación son los mismos para todos.
- La Educación Especial (EE en adelante) consistirá en la satisfacción de las NNEE de un niño con objeto de acercarse al logro de estos fines.
- Las NNEE son comunes a todos los niños.
- Ya no existirán dos grupos de alumnos, los deficientes que reciben EE, y los no deficientes que reciben simplemente educación.

² El Informe Warnock, como nos comenta Aguilar (1991), es un informe que encargó el Departamento de Educación y Ciencia británico al “Comité de investigación sobre la Educación de los niños y jóvenes deficientes” para analizar la situación de la Educación Especial en Inglaterra. Aún así, sus recomendaciones han servido de referencia para la planificación y normativización de recursos educativos especiales en distintos países, entre los que se encuentra España.

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

- Si las NNEE forman un continuo, también la EE debe entenderse como un continuo de prestación que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículum ordinario.
- Las prestaciones educativas especiales, donde quiera que se realicen tendrán un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo.
- Actualmente los niños son clasificados de acuerdo con sus deficiencias y no según sus NNEE. Se recomienda, por tanto, la abolición de las clasificaciones legales de los deficientes.
- Se utilizará, no obstante, el término “dificultad de aprendizaje” para describir a los alumnos que necesitan alguna ayuda especial.
- Se adoptará un sistema de registro de los alumnos necesitados de prestaciones educativas especiales en el que no se impondría una denominación de la deficiencia sino una explicación de la prestación requerida.

Además, este informe prioriza tres aspectos clave: 1) un nuevo programa de formación y perfeccionamiento del profesorado, 2) la educación para los niños con NNEE menores de 5 años, y 3) la educación y mayores oportunidades para los jóvenes de 16 a 19 años. Este nuevo planteamiento supone un cambio en las estructuras educativas y en la forma de entender la integración del alumnado con necesidades educativas. Como señala Echeita (2006),

[...] Frente a la visión un tanto negativa del concepto de deficiencia, que tiende a resaltar lo que el alumno no puede hacer, o no tiene, y una visión de la educación especial como algo marginal y volcada más en el cuidado de sus alumnos, estos análisis nos aportaban una visión más positiva y centrada en nuestro compromiso con las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos. (p. 40).

Posteriormente, a partir de la década de los 80 se produce un cambio de paradigma en lo que consideramos atención a las dificultades educativas. La nueva visión considera que la organización o las metodologías utilizadas para el tratamiento de esas dificultades educativas pueden favorecer a todo el alumnado y no solo a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales. (Echeita, 2006). De este modo, en 1989, la *Convención de las Naciones Unidas sobre Derechos de los Niños* establece en varios de sus artículos (2, 3, 23, 28 y 29) el derecho de cualquier niño y niña a una educación escolar basada en la igualdad de oportunidades y en la no discriminación.

Recientemente, en el año 1994, más de 300 participantes en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales se dieron cita en Salamanca para analizar la

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

situación del alumnado con necesidades educativas especiales. Como consecuencia se obtuvo la *Declaración de Salamanca* que expone nuevas ideas sobre cómo atender mejor la diversidad. Destacamos las siguientes:

- [...] En el campo de la educación, esta situación se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades. La experiencia de muchos países demuestra que la integración de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales se consigue de forma más eficaz en escuelas integradoras para todos los niños de una comunidad. [...]
- El principio fundamental que rige las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades. [...]
- [...] La escolarización de niños en escuelas especiales o clases especiales en la escuela con carácter permanente debiera ser una excepción, que sólo sería recomendable aplicar en aquellos casos, muy poco frecuentes, en los que se demuestre que la educación en las clases ordinarias no puede satisfacer las necesidades educativas o sociales del niño o cuando sea necesario para el bienestar del niño o de los otros niños.
- El planeamiento gubernamental de la educación debería centrarse en la educación de todas las personas, de todas las regiones del país y de cualquier condición económica, tanto en las escuelas públicas como en las privadas.

Como explica Echeita (2006, p. 43), “[...] una educación atenta a la diversidad del alumnado es la oportunidad de oro para intentar aunar por vez primera excelencia y equidad educativa”. Dar cabida en un aula a todo tipo de diversidad, sin exclusiones de ningún tipo, otorgará a las personas las mismas oportunidades de aprender y desarrollarse, conformándose una sociedad más justa e igualitaria.

El nuevo enfoque de la *Declaración de Salamanca* establece las bases y orienta, a través de su *Marco de Acción*, las prácticas educativas hacia procesos integradores. El concepto de necesidades educativas especiales se aborda, poco a poco, de una manera más amplia puesto que la prioridad es atender las necesidades de todo el alumnado. Pasamos del concepto *integración* y comenzamos a hablar de *inclusión*, puesto que la preferencia del sistema educativo es dar cabida a todo el alumnado respondiendo a las necesidades que demandan cada uno de ellos para que

estos puedan desarrollar al máximo sus capacidades. En esta misma línea, Ainscow (2001) expone que,

[...] En concreto, se ha producido un abandono de la idea de “integración” en beneficio de la de “inclusión”. Como ya he explicado, la palabra “integración” suele utilizarse para aludir a un proceso de *asimilación*, en el que se apoya a cada niño para que pueda participar en el programa vigente (y prácticamente sin cambios) de la escuela, mientras que la palabra “inclusión” indica un proceso de *transformación* en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas. (p. 202).

Sin embargo, no podemos hablar de una inclusión total ya que los centros de educación especial tienen aún un papel muy importante en la educación de personas con discapacidades. El papel protagonista de estos centros se debe a la incapacidad de las escuelas ordinarias para hacer frente al alumnado con necesidades educativas graves, debido a la escasez de recursos tanto materiales como humanos.

En el año 2008, la UNESCO, a través de la Conferencia Gubernamental denominada *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*, reafirma las ideas creadas en la *Declaración de Salamanca* y apuesta por dar respuestas a las necesidades del alumnado dentro de una oferta educativa general. Sin embargo, el camino hacia la inclusión no se verá completado si no hay cambios importantes en el currículo, en la formación del profesorado, en el resto de profesionales que trabajan en el sistema educativo incluyendo a aquellos que trabajan en el ámbito de la educación especial. Es más, el cambio más importante lo tiene que dar la sociedad y los líderes que influyen en los sistemas educativos de todo el mundo. (Echeita y Ainscow, 2011).

2.2.2.- Características

Ainscow, Booth y Dyson (2006) enumeran tres características principales de la educación inclusiva: (a) *presencia*; (b) *participación*; y (c) *progreso, aprendizaje y logros*. Son tres variables que surgen de la interacción de cuatro esferas entre sí: *políticas; conceptos; estructuras; sistemas y prácticas*. (Rodríguez y Torrego, 2013).

Presencia hace referencia al contexto donde son educados los alumnos y alumnas y a la fiabilidad de las instituciones escolares en las que son atendidos. El lugar es importante, ya que es complicado valorar la diversidad humana estando separados de esta (por ejemplo, la escolarización en centros de educación especial) (Echeita et al., 2009).

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

Cuando hablamos de *participación* nos referimos a la calidad de las experiencias del alumnado mientras están escolarizados. Fomentar la participación del alumnado en los sistemas educativos es un planteamiento que supone no solo contar con apoyos puntuales, sino realizar una reestructuración de los centros escolares con la finalidad de detectar, eliminar o minimizar las *barreras para el aprendizaje y la participación*. (Echeita, 2006).

El *progreso, aprendizaje y logros* supone, como comentan Echeita et al., (2009),

[...] que el centro se preocupa por adoptar las medidas necesarias para que, en este caso, los alumnos con necesidades de apoyo educativo específico asociadas a condiciones personales de discapacidad, tengan el mejor rendimiento escolar posible en todas las áreas del currículo de cada etapa educativa. (p. 159).

2.2.3.- Diversidad vs. igualdad

Cuando hablamos de términos como *diversidad, igualdad o desigualdad* podemos confundir sus significados puesto que tratan temáticas que se relacionan entre sí. Por ello, definir correctamente cada uno de ellos es imprescindible para saber responder preguntas del tipo: ¿diversidad es sinónimo de desigualdad? ¿somos todos iguales? ¿educamos para la igualdad? Además, conocer y diferenciar estos términos nos permitirá entender la educación inclusiva como garantía de procesos educativos que promueven la justicia y la equidad.

La Real Academia Española define el término *diversidad* como: (1) variedad, desemejanza, diferencia; y (2) abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas. Partiendo de esta definición, entendemos por diversidad la singularidad, la variedad, lo distinto y lo particular de cada persona. Cada ser humano nos caracterizamos por poseer rasgos físicos, capacidades, valores, conocimientos, culturas, aptitudes, etc., únicos. Todos somos diferentes. Sin embargo, desde hace muchos años, la educación ha entendido la diversidad como “[...] el colectivo de los que no encajan por alguna razón, de las minorías étnicas, de quienes tienen dificultades o retrasos en el aprendizaje, de los conflictivos en el aula, de quienes pertenecen a sectores sociales “desfavorecidos”, de los “discapacitados”. (Contreras, 2002, p. 61).

Cuando comenzamos a relacionarnos con otras personas tendemos a construir la imagen del “otro”, del diferente a nosotros y definimos a los individuos que nos rodean a partir de nuestras características. Por ello, desde las escuelas hemos construido la figura del alumnado discapacitado o deficiente, o con necesidades educativas especiales a partir de las características que definen al grupo homogéneo y estándar. Es decir, como explica Contreras (2002),

Los diversos son, por tanto, “los otros”, esto es, los que no son como nosotros. El diferente es el que no es igual... a nosotros. Este “nosotros” se convierte en

modelo de comparación y diferencia que responde a visiones ya constituidas socialmente como patrones de normalidad.[...]. (p. 62).

A partir de la visión que tenemos del término *diversidad* construimos el concepto de *desigualdad*. Antes de comenzar a definir qué es la desigualdad y su relación con la diversidad creemos conveniente analizar, en primer lugar, el término *igualdad*. Cuando oímos hablar de igualdad estamos construyendo un mundo paralelo a la realidad. Como docentes consideramos a alumnos y alumnas iguales cuando no lo son; uno no es igual ni desigual, uno es quien es. (Contreras, 2002). En esta misma línea, Gimeno (2002) comenta que,

Los seres humanos nos concebimos como esencialmente iguales y nos adherimos, esencialmente, a los mismos valores. Por eso queremos ser considerados como iguales y aspiramos a serlo, eliminando las causas de la desigualdad. Para vivir en sociedad es preciso tener algunas semejanzas. Esto no es obstáculo para entender que cada uno nos manifestamos como seres singulares, sin que por eso quede disuelto la condición humana común ni los vínculos sociales, pues esa variedad es riqueza. (p. 52).

La igualdad se traduce, en numerosas ocasiones, en clases con alumnos y alumnas que son tratados de manera homogénea, a partir de un currículum estandarizado que fomenta procesos educativos normalizados. La escuela y los docentes buscamos homogeneizar a aquel alumnado que consideramos diferentes (entendiendo por diferente aquel que se sale de lo normal, de lo establecido: minorías étnicas, discapacitados, etc.) y, por lo tanto, asumimos que estos colectivos están en desigualdad de condiciones. Gimeno (2002) nos ofrece una visión particular del término *igualdad* en tanto que

[...] Hemos construido en nuestra cultura el principio de igualdad para rechazar las diferencias objetivas que valoramos como negativas para los sujetos y aquellas que son construcciones mentales y sociales que los marginan (es la diversidad a suprimir). Ese principio lo aplicamos para frenar y corregir las diferencias que desigualan a las personas en el logro de sus derechos básicos, [...] la igualdad es, en cambio, un principio inventado cuya realización hay que proponerse y perseguir con constancia en las instituciones, en las relaciones sociales y en nuestras mentes. La igualdad va contra los hechos y el curso establecido para ellos. (p. 54).

Pretendemos transformar la “desigualdad” colocando a las personas “diferentes” al mismo nivel que los demás (los llamados “normales”), bajo un discurso de igualdad. Por ello, el concepto de desigualdad lo relacionamos con el de diversidad: ser diverso (entendido como ser discapacitado) supone ser desigual y estar en una situación de desigualdad (ya que lo que consideramos igual es todo aquello que no se sale de lo normal). La desigualdad está íntimamente ligada al discurso sobre la diversidad en tanto que la igualdad debería entenderse como el respeto al “otro”, a la diversidad y, en definitiva, a cada uno de nosotros. En este sentido, de acuerdo con Contreras (2002) “[...] la educación no es un problema de igualdad, sino de lo adecuado a cada una o a cada uno”. (p. 61).

Dos personas o dos cosas son iguales cuando son de la misma naturaleza o cuando son idénticos en cantidad o calidad, o tienen la misma forma. Un elemento puede ser igual a otro, pero diferente en cualidades, medida o forma. Por ello, los seres humanos son diversos entre sí ya que no coinciden en rasgos, ni en cantidad ni en calidad de sus capacidades, ni en sus creencias, ni en sus hábitos o valores, lo que no implica que sean iguales en cuanto a su naturaleza o sus derechos. (Gimeno, 2002).

En el área de EF nos encontramos con problemáticas (desarrollo motriz y social, agrupaciones, contenidos, objetivos, etc.) que hacen referencia a la diversidad del alumnado. Esta diversidad y problemas se hacen aún más patentes en una escuela rural, donde incluso llegamos a utilizarlo como una forma de discriminación. Para afrontar este problema, Barba Martín (2005, p. 46) explica que debemos entender dicha diversidad como “[...] diversidad propia del grupo, ya que las aulas son muy heterogéneas pudiendo diferenciarse los alumnos de una misma aula incluso en nueve años cronológicos, que pueden ser más biológicos”. Expone también que esta discriminación aumenta con la utilización de modelos de EF que no tienen en cuenta al alumnado, sino a las élites motrices. Para dar respuesta a este problema propone romper con la EF tradicional a partir de una “[...] práctica reflexiva que evite los problemas que nos pueden llevar a mezclar propuestas universalizadoras y dignificantes con modelos propios del deporte de élite en los que solo se busca el rendimiento físico y no la educación de la persona”. (p. 47).

2.3.- Educación Física inclusiva

Una vez definido el término de educación inclusiva, creemos necesario ofrecer una visión inclusiva del área que nos compete, la EF.

Como cualquier otra área del currículo, la EF debe orientar su práctica para dar cabida a todo su alumnado. Si por algo se caracteriza este área es por su capacidad para crear numerosas situaciones de trabajo grupal, de resolución de problemas, de interacción entre compañeros y compañeras, etc. Las posibilidades de inclusión o exclusión son muy significativas dado que la

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

naturaleza de su práctica nos permite observar fácilmente las exclusiones que se están produciendo. Por ello, es preciso guiar las clases hacia prácticas inclusivas para que no se den situaciones de desigualdad, rechazo o discriminación. Además, a través de este tipo de prácticas podremos dotar al alumnado de estrategias y recursos para conocer distintas culturas, actitudes, valores, etc., de cada uno de sus compañeros o compañeras y a su vez, autoconocerse.

Para que las clases de EF sean cada vez más inclusivas, esto es, que el alumnado participe más activamente en el currículo, en su organización, en su planificación y en su desarrollo, es necesario que las escuelas adopten medidas organizativas y curriculares más allá de la intervención docente (Ríos, 2009). A continuación presentamos algunas de las estrategias para promover un cambio hacia la inclusión del alumnado con discapacidad en esta área (Ríos, 2005; 2009):

- *La educación en actitudes y valores.* La escuela tiene la función de educar en valores, por lo que para conseguir una escuela más inclusiva y democrática tendremos que educar con valores de respeto hacia la diversidad.
- *El aprendizaje cooperativo y las actividades cooperativas.* Las clases de EF con metodologías cooperativas ayudarán a crear situaciones de aprendizaje para todo el alumnado, donde la inclusión y la participación sean las bases sobre las que se asienten nuestras prácticas.
- *La enseñanza multinivel.* Enseñanza basada por la definición de objetivos para cada alumno y alumna, sin dejar por ello de compartir actividades y contenidos. El alumno o alumna participa en la elección de las actividades a realizar, dejando atrás las metodologías directivas para avanzar hacia la autonomía del alumnado.
- *La adaptación de las tareas.* Tres son las fases a seguir: la información como punto de partida (conocer los casos individuales de cada alumno y alumna para detectar las necesidades educativas de las que precisa), análisis de la tarea (propuestas de tareas adecuadas para dar respuesta a esas necesidades) y adaptación de la tarea y su seguimiento (adaptaciones metodológicas, del entorno y el material, y de la tarea).
- *La compensación de las limitaciones en situaciones competitivas.* Las actividades competitivas pueden generar rechazo hacia ciertos compañeros o compañeras. Para compensar las limitaciones debemos: (1) adaptar el juego lo estrictamente necesario; (2) no se trata de hacer un tratado de juegos nuevos, dado que nos interesa proponer los juegos habituales por su referente cultural; (3) todos los alumnos con discapacidad deberían poder adoptar cualquier rol de juego; (4) buscar el equilibrio entre las adaptaciones individuales y las adaptaciones compartidas con

el grupo; y (5) buscar el equilibrio entre la participación con limitaciones y la compensación de las mismas

- *Compartir el deporte adaptado para las personas con diferentes (dis)capacidades.* Supone que tanto alumnos y alumnas discapacitados como no practiquen diferentes juegos adaptados.
- *El asesoramiento y el apoyo.* Para realizar prácticas inclusivas es necesario que contemos con apoyos externos y con una formación continua para que en todo momento seamos capaces de dar una respuesta adecuada a las necesidades educativas de nuestro alumnado.

De este modo, la inclusión en el área de EF, siguiendo a Ríos (2005), debemos entenderla como “[...]un proceso que tiende a englobar en todas las actividades posibles a todos los individuos, indistintamente de sus particularidades, facilitando la participación activa y efectiva. No debemos entender inclusión como asimilación de modelos, absorción o etnocentrismo. [...]” (p. 166).

2.3.1.- Relación entre educación inclusiva y deporte

El deporte es una actividad sociocultural organizada que se rige por una serie de reglas reguladas por una institución. Se desarrolla dentro de una sociedad que hoy en día se caracteriza por ser competitiva, por lo que, siguiendo a Fraile et al. (2004), deberíamos cuestionarnos qué papel debe desempeñar en la escuela.

La motivación de muchos alumnos y alumnas por el deporte radica en la posibilidad que les otorga de destacar según el nivel de habilidades técnicas que posean. Es una forma de competir contra otros compañeros o compañeras, superarlos y conseguir un estatus social dentro del aula. Esta concepción por parte del alumnado y en ocasiones del profesorado viene dada por los valores que transmite el deporte de competición o de élite que vemos constantemente en los medios de comunicación y que de algún modo, ya sea consciente o inconscientemente, se extrapolan a las escuelas. Para tratar de crear un deporte inclusivo debemos tener en cuenta que muchos de los valores que se desprenden de la práctica deportiva no deberían tener cabida en nuestras aulas. Ríos (2005) insiste en que hay ciertos aspectos sociales del deporte que no deben ser abordados en las escuelas,

[...] La excesiva competitividad, la búsqueda de la victoria por encima de todo, diversas formas de violencia, entre otros, no deben tener cabida en un contexto educativo donde son otros valores que, como hemos visto, deben predominar: cooperación, solidaridad, aceptación de las diferencias individuales, respeto, el disfrute por la participación, entre otros. (p. 49).

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

Sin embargo, en la línea de lo comentado por Fraile et al. (2004), el problema no radica únicamente en los valores negativos o positivos que desarrolla el deporte, sino en su tratamiento pedagógico. Cualquier práctica educativa hará que el contenido que se va a desarrollar (en este caso, el deporte) tenga un enfoque educativo o no, al igual que ese tratamiento pedagógico determinará el carácter inclusivo de nuestro aula.

El deporte lo utilizamos como método de socialización que ayuda al alumnado a desarrollarse integralmente, pero ¿de qué manera enseñamos deporte en las escuelas? Durante los años sesenta surge un fuerte movimiento de rechazo hacia el deporte debido, principalmente, a los valores que estaba promoviendo, valores que favorecían el control social y el conformismo (obediencia, docilidad, aceptación de las normas, esfuerzo, sufrimiento, etc.) (Ríos, 2005). Por ello, si pretendemos construir una sociedad cada vez más democrática e inclusiva, el papel del deporte en la escuela debe estar sustentado por prácticas democráticas que fomenten el diálogo entre educadores y educandos, la crítica, la reflexión y la participación de todo el alumnado de forma activa. Avanzar hacia estas prácticas supone dejar de lado planteamientos tradicionales enfocados a la eficacia, el control y la rentabilidad de la educación. Fraile et al. (2004) destacan que “si apostamos por una actividad física deportiva democrática, debemos promover el diálogo y las relaciones del grupo, corrigiendo las desigualdades sociales a partir de un proceso de deliberación que respete los principios éticos que faciliten la participación de todos.” (p. 5).

Ya en 1997, Devís y Peiró nos ofrecían una alternativa a la enseñanza de los juegos deportivos basada en la participación del alumnado a partir de situaciones globales de juego en las que se reducían las exigencias técnicas y se exageraban las situaciones tácticas. Aunque no desarrollan el término de educación inclusiva, ya muestran que comparten sus valores: búsqueda de mejoras que respondan a la diversidad del alumnado, presencia y participación del alumnado en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, reducción de las situaciones de exclusión, eliminación de las barreras para el aprendizaje y énfasis en el alumnado en riesgo de exclusión.

En la misma línea, Monjas (2006) expone las directrices para desarrollar un modelo de enseñanza de los deportes que abogue por el aprendizaje comprensivo y la educación en valores. Este autor, junto a Devís y Peiró (1997), son clave en la transformación del discurso en tanto que desarrollan un cambio metodológico en la enseñanza de los deportes que guarda relación directa con la educación inclusiva y que sirve para crear espacios educativos más democráticos, participativos y comprensivos. En la línea de lo explicado, Monjas (2008, p. 93) realiza una serie de aportaciones nuevas al modelo comprensivo para orientar nuestra práctica hacia espacios educativos más inclusivos, donde el protagonista es el alumnado, su participación activa y el desarrollo de valores para reducir las situaciones de exclusión:

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

- “Modificaciones para la participación”. Esto significa que las modificaciones en los juegos pueden ir encaminadas a que todos los alumnos y alumnas se sientan partícipes de la práctica deportiva.
- Una nueva aplicación del concepto “comprensión”. La comprensión puede aludir a aprendizaje de conceptos tácticos, pero también puede desarrollar actitudes positivas para las personas que participan en la actividad. Es decir,

“[...] También es posible comprender la necesidad de adoptar determinadas actitudes positivas para las personas que participan en la actividad. Por ejemplo, comprender la necesidad de que todos participen en el juego, independientemente de su nivel de habilidad y promover reglas o actitudes en el juego que lo faciliten [...]”. (p. 97).

Estas son dos de las cinco aportaciones que realiza este autor. Consideramos que a través de este tipo de prácticas crearemos una EF más inclusiva, donde daremos prioridad a la presencia del alumnado en el currículo y en el centro escolar, a la participación del mismo (eliminando las barreras para el aprendizaje y la participación) y al progreso, aprendizaje y logro. Fraile et al. (2004) destacan que,

Las relaciones a fomentar en la actividad física y deportiva deben tener un carácter educativo, a través de una actuación democrática entre educadores y escolares [...]. Se trata de crear las condiciones que faciliten la construcción de un sujeto capaz, autónomo, honesto, respetable y solidario bajo la guía de los principios de libertad, igualdad y solidaridad. (p. 5)

2.3.2.- El deporte en Educación Física

Desde principios del siglo XX el deporte ha jugado un papel fundamental dentro de la Educación Física hasta el punto de ser considerado, por unos, el gran protagonista de la Educación Física y, por otros, el gran colonizador de la Educación Física contemporánea. En cualquier caso, hay que reconocer que el deporte es, actualmente, un elemento central dentro de nuestra profesión y, desde el punto de vista educativo, un elemento muy controvertido y problemático. (Devís, 1996, p. 37)

No podemos obviar la importancia del deporte en nuestra sociedad y, por tanto, en nuestro currículo. Sin embargo, el deporte y la EF no siempre han estado unidos. En los inicios de la EF el deporte no era un contenido a tratar ni a tener en cuenta. Sin embargo, poco a poco

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

fue introduciéndose en el currículo. Norbert (1996) comenta que el deporte surge para civilizar y pacificar a los pueblos. También como forma de canalizar la fuerza de los hombres mediante el contacto físico y para integrar al hombre en una sociedad regida por normas y reglas.

Podemos datar de finales del siglo XIX y principios del XX en Inglaterra el inicio del deporte en el contexto escolar; (Dávila, 2007; Devís y Peiró, 1997; Fraile, de Diego, Monjas, Gutiérrez, y López Pastor, 2001; Velázquez, 2004; entre otros). Siguiendo a Ríos (2005), dos son los acontecimientos principales que sitúan al deporte en las nuestras aulas: (1) la influencia de la obra de Thomas Arnold, director en 1828 de la escuela *Warwich Hire*; y (2) la restauración en 1886 de los Juegos Olímpicos por parte del barón de *Coubertain* y, más adelante, los Juegos Olímpicos de Roma de 1960, que propiciaron su reconocimiento social en tanto que el deporte ya no era visto como un divertimento reservado a las clases sociales dominantes y su presencia era cada vez mayor en los medios de comunicación. Velázquez (2004) afirma que el deporte se introdujo en la escuela por la supuesta virtud que se le atribuyó de promover determinados valores y actitudes, lo que ha justificado su permanencia hasta hoy en día.

A finales del siglo XIX en España se introdujo una corriente de renovación pedagógica con una gran influencia inglesa. Aún así, no fue hasta después de la Guerra Civil cuando el deporte se incluyó dentro del currículum escolar con una función más política que educativa (Fraile et. al, 2001).

Poco a poco el deporte se asienta en las sociedades como método de control y de entrenamiento valorado positivamente, lo que lleva a ser implantado como contenido en las escuelas. Una vez instaurado, el deporte pretendía eliminar a la EF para, a través de su práctica, detectar talentos entre los niños que asistían a las escuelas, basando sus prácticas en la repetición de gestos técnicos. (Dávila, 2007). El deporte escolar estaba y está basado en numerosas ocasiones, en prácticas donde el docente recoge y reproduce las influencias negativas propias del deporte de masas que no responden a prácticas educativas (Monjas, 2004), o como explica Velázquez (2004, p. 175) “[...] lo que interesaba era que dichas instituciones escolares reprodujeran la ideología dominante, su hegemonía y el orden social establecido [...]”. Antes de analizar cómo incluir el deporte en las escuelas consideramos importante, como nos señalan varios autores (Monjas, 2004, 2008; González, Méndez, y Fernández-Río, 2006), justificar su inclusión en la educación. De acuerdo con lo comentado anteriormente, cuatro son los aspectos que nos permitirán justificar su inclusión educativa:

1.- **Las posibilidades educativas** que tiene el deporte desde un punto de vista motriz, afectivo y social.

2.- **El deporte es una realidad social.** Aparece constantemente en los medios de comunicación e incide en los modos de vida y comportamientos humanos. Por ello,

debemos intentar utilizar el deporte para que favorezca nuestros intereses educativos. Por otro lado, fomenta el desarrollo de la naturaleza más social del aprendizaje.

3.- **El deporte está presente en la normativa legal.** En la actual ley educativa, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) el deporte aparece dentro de los objetivos de EP como medio para favorecer el desarrollo personal y social. Más concretamente, en el Real Decreto 1513/2006, de 8 de diciembre de 2006, el deporte aparece como contenido dentro del *Bloque 5. Juegos y actividades deportivas* en el segundo y tercer ciclo de EP como elemento de relación y como fenómeno social y cultural.

4.- Muchos de los alumnos en formación orientan su salida profesional hacia el deporte como por ejemplo monitores o animadores deportivos, entre otros. Por ello, **la Iniciación Deportiva debe ser un contenido formativo dentro de la especialidad de Educación Física.**

Sin embargo, cuando analizamos las prácticas más habituales de los docentes en la enseñanza de los deportes (Fraile et. al., 2001; Fraile et. al., 2004; Monjas, 2004, 2006; Usabiaga y Martos, 2012; Velázquez, 2004) observamos que actualmente seguimos reproduciendo muchas de las conductas antes mencionadas: profesorado autoritario (dicen qué hacer, cuándo hacerlo y cómo hacerlo a través de ejemplificaciones delante de toda la clase), recompensas por la superación individual (entendida como forma de vencer a los demás compañeros y compañeras), reconocimiento del alumnado capaz de superar pruebas físicas basadas en patrones definidos (test), enseñanza de contenidos a partir de progresiones en las que se van quedando atrás todos los alumnos y alumnas “no capaces de...”, etc. Velázquez (2004) recuerda que desde sus inicios, el deporte escolar se desarrolla y se difunde como una reproducción de los planteamientos, métodos, técnicas, sistemas de entrenamiento, valores, rituales, etc., que van configurando al deporte de competición.

Siguiendo a Dávila (2007),

[...] El modelo con el que se enseñan los deportes en las escuelas se caracteriza por ser autoritario, elitista y apoyado en el principio del rendimiento; haciendo énfasis en la victoria y la búsqueda de récords o marcas para demostrar la superioridad. [...]

Como hemos comprobado, la forma más habitual de aplicar el deporte en un contexto escolar es reproducir conductas autoritarias que busquen el rendimiento deportivo y el enfrentamiento entre el alumnado a través de competiciones. González et al. (2006) va más allá y comenta que,

[...] el empleo indiscriminado de estructuras de aprendizaje competitivas para la enseñanza deportiva podría estar potenciando el desarrollo de una serie de “elementos” de dudosa validez para la formación de las personas como pueden ser la eliminación, la comparación, el individualismo, la jerarquización, el elitismo motivador..., y debilitando ciertas actitudes sociales positivas y muy necesarias en la sociedad actual, como la cooperación, la ayuda o la empatía; amén de poder producir otros “elementos nocivos secundarios” para la formación de hábitos saludables y vitalicios de actividad física en nuestros jóvenes, como son la repetición, el aburrimiento, la monotonía, etc., que desgraciadamente, se producen a través del uso de metodologías de enseñanza poco relacionadas con el ámbito educativo donde se plantean estos contenidos. (p. 2).

Sin embargo, poco a poco esta concepción del deporte está cambiando y se orienta hacia procesos de identificación de problemas, toma de decisiones y comprensión de las acciones para poder aprender de ellas (Velázquez, 2004).

Ríos (2005) considera que el deporte es uno de los medios disponibles en el área de EF para conseguir un desarrollo integral del alumnado. También resalta que el deporte permite que el alumnado desarrolle habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales, al igual que desarrolle habilidades adaptativas como base de nuevos aprendizajes. González et. al., (2010); Mercedes (2009) y Monge y Monge (2009), entre otros, señalan que la metodología a seguir en la enseñanza de la EF debe tratar de crear y fomentar aulas inclusivas a través de un proceso de transformación social y de superación de desigualdades sociales con el fin de crear ciudadanos libres, críticos y democráticos.

En consecuencia, una educación deportiva debe adoptar, según Monjas (2004),

[...] un enfoque que se preocupe por promover la formación y desarrollo personal del niño/a en todos los ámbitos: motivador, cognitivo y socioafectivo, para permitir que tomen decisiones autónomas con relación a la práctica deportiva, ya sea previamente (decisión de tomar parte o no), durante la misma (comprensión de lo que está haciendo) o una vez finalizada (análisis sobre su participación). En todo el proceso trataremos de tener como referencia la Educación en Valores: el respeto, la cooperación, la solidaridad, etc., deben dotar a nuestras actividades de una identidad propia, educativa, alejada de otras manifestaciones del deporte con intereses distintos y que sin embargo, en muchas ocasiones, se imponen por el enorme peso social que tienen. (p. 216).

2.3.2.1.- El deporte a través de los juegos modificados

La enseñanza de los deportes en las aulas de EP ha estado ligada a una metodología denominada “tradicional” por basar sus métodos de enseñanza en propuestas propias de décadas anteriores en las que el deporte era una forma de control, de búsqueda de resultados y de selección y discriminación del alumnado. Como señala Devís y Peiró (1997), “La enseñanza de los juegos deportivos en las clases de educación física ha sufrido muy pocos avances en las últimas décadas. [...]” (p. 143).

Son muchos los autores que reclaman un cambio en las metodologías utilizadas en la enseñanza de los deportes, tales como Castejón, Giménez, Jiménez y López Pastor (2003); Devís (1996); Devís y Peiró (1997, 2007); Monjas (2004, 2006); Usabiaga y Martos (2012). Todo ellos analizan las prácticas habituales de enseñanza de los deportes y proponen nuevas orientaciones basadas en un currículo más abierto, en la participación del alumnado en todo el proceso de aprendizaje, donde el papel del profesor sea el de guía del aprendizaje, donde se respete y se aprenda de la diversidad creando espacios de diálogo entre los compañeros y compañeras y con el profesorado, donde el alumnado tome sus propias decisiones y analice sus consecuencias, etc. En definitiva, ir alejándonos de la racionalidad técnica que Devís y Peiró (1997) nos define como “[...] proceder racional caracterizado por la sistematización, especialización, categorización y estandarización del conocimiento, y que entiende los problemas prácticos como simples problemas instrumentales y aislados del contexto donde aparecen.” (p. 144).

Esta racionalidad técnica se traduce, en la enseñanza de los deportes, en la separación de la táctica y la técnica y en la descontextualización del juego. Habitualmente la forma de enseñar y aprender deportes consiste en descomponer las habilidades técnicas, realizar progresiones para poder aprenderlas y utilizarlas en un contexto de juego donde el profesor se convierte en un experto que se apoya en la autoridad que le confiere el conocimiento de las habilidades técnico-deportivas (Devís y Peiró, 1997). Como consecuencia, las clases de EF se convierten en una prueba constante que superan aquellos alumnos y alumnas más ágiles en la adquisición de gestos técnicos y suspenden aquellos menos ágiles técnicamente. La enseñanza de los deportes es algo más que el aprendizaje de la técnica porque si esto fuera así, cualquier persona no titulada y especializada en educación podría enseñarlo. Un cambio en las metodologías de enseñanza supone dar cabida y peso a otras habilidades y competencias: el pensamiento abierto, la capacidad para responder a nuevas situaciones, la habilidad para reflexionar en acción, la toma de decisiones así como la capacidad de imaginación y de creatividad. Como comentan Devís y Peiró (1997),

[...] Se convierte así en una aproximación selectiva que da mayor opción a los alumnos habilidosos y más capacitados físicamente en ese momento (en edades típicas de iniciación deportiva), mientras que discrimina a muchos que podrían ser grandes creadores de juego y no poseen esas capacidades [...]. (p. 145-146).

Dichas prácticas basadas en el aprendizaje técnico, la repetición, el orden y la disciplina se están quedando, poco a poco, obsoletas en una sociedad que demanda cada vez más la auto-construcción del conocimiento por parte del alumnado o la participación activa en la misma, y la reflexión y aprendizaje autorregulado a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Siguiendo a Fraile (s. f.), necesitamos “[...] metodologías activas que ayuden a los escolares a la toma de decisiones (dentro de un aprendizaje comprensivo), superando un tipo de práctica mecanicista basada en aprendizajes imitativos y reproductores de modelos [...]”. (párr. 24).

Por otro lado, no tiene ningún sentido que existan discursos consistentes sobre la necesidad de un cambio metodológico sin propuestas prácticas que unan y den coherencia al conocimiento teórico y la actividad práctica (Ruiz Omeñaca, 2012). Esta situación cambia cuando Devís y Peiró (1997) analizan y exponen los trabajos de la Universidad Inglesa de *Loughborough* y proponen un método alternativo de enseñanza a través de los juegos modificados. Se determina que el aprendizaje técnico partirá de situaciones globales de juego que nos permitirán mejorar la comprensión de la naturaleza del juego deportivo, así como adquirir una visión contextual a partir de los aspectos tácticos básicos, para posteriormente pasar a su perfeccionamiento técnico-analítico (Fraile, 2005). Según Devís y Peiró (1997), los juegos modificados son:

[...] unos juegos que se encuentran en la encrucijada del juego libre y el juego deportivo estándar o deporte. Por una parte, el juego modificado, aunque posea unas reglas de inicio, ofrece un gran margen de cambio y modificación sobre la marcha, así como la posibilidad de revivir e incluso construir y crear juegos nuevos. Por otra parte, mantendrá en esencia la naturaleza problemática y contextual del juego deportivo estándar (por lo tanto también su táctica). (p. 153).

Thorpe, Bunker y Almond (1986) (citados por Devís y Peiró, 1997) definen los juegos modificados como la ejemplificación de uno o de todos los grupos de juegos deportivos estándar y la abstracción global simplificada de la naturaleza problemática y contextual de un juego deportivo que exagera los principios tácticos y reduce las exigencias técnicas. Ruiz Omeñaca (2012) destaca de ellos que, a pesar de estar enmarcados en un sistema de reglas que

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

le dan coherencia interna al juego, son juegos flexibles y adaptables a las intenciones educativas que se persigan con una vocación lúdica que sigue conservando la naturaleza compleja, contextual y generadora de situaciones-problema inherente al propio deporte.

Para Monjas (2006) este tipo de juegos ponen énfasis en la participación del alumnado a partir de situaciones globales de juego:

[...] Con los juegos modificados se busca preferentemente un acercamiento más globalizado al deporte, con una característica fundamental y que les confiere el matiz educativo tan importante: búsqueda de participación, cooperación, etc. Oponen, pues, su carácter abierto, que trata de incluir a todos frente a la selección y exclusión que dominan el modelo técnico tradicional de enseñanza deportiva [...]. (p. 37).

Además, con este tipo de propuestas podemos desarrollar un aprendizaje comprensivo a todos los niveles: (1) a nivel conceptual intentamos que el alumnado comprenda conceptos como el desmarque, el aprovechamiento del espacio, la organización defensiva, el diseño de estrategias, etc.; (2) a nivel procedimental intentamos involucrar al alumnado en la construcción de las actividades poniéndose de acuerdo en las reglas, dialogando, tomando decisiones, etc.; y (3) a nivel actitudinal trabajamos sobre aspectos de respeto a las reglas, a los compañeros rivales, etc. (Monjas, 2006)

También este tipo de juegos nos ofrecen, según Devís y Peiró (1997), el contexto adecuado para:

- Ampliar la participación de todos los alumnos y alumnas, tanto los de mayor como los de menor habilidad técnica puesto que se reducen las exigencias técnicas en este tipo de juegos.
- Al reducir las exigencias técnicas, favorecemos la formación de grupos mixtos e integración de ambos sexos.
- Reducir la competitividad porque el profesor interviene constantemente resaltando la naturaleza y dinámica del juego.
- Creación de material por parte del alumnado ya que estos juegos no exigen de materiales costosos ni muy elaborados.
- Que el alumnado participe en el proceso de enseñanza, en tanto que tiene la capacidad de poner, quitar, modificar reglas del juegos, e incluso crear uno nuevo.

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

Si pretendemos fomentar una EF inclusiva es fundamental conseguir crear este contexto. De esta manera ayudaremos a la inclusión de todo el alumnado y fomentaremos su participación y un aprendizaje auto-construido, que a la larga serán los cimientos del aprendizaje a lo largo de la vida.

Dentro de esta investigación hemos desarrollado una propuesta práctica en la que se han utilizado, a partir de la clasificación presentada de Devís y Peiró (1997), basada en los trabajos de Len Almond, cuatro tipos de juegos modificados: 1) *de campo y bate*, 2) *de cancha dividida*, 3) *de invasión*, y 4) *de blanco o diana*.

1.- *Juegos modificados de campo y bate*. Un grupo de alumnos lanza un móvil o varios dentro de un espacio de juego con la intención de retrasar al máximo su devolución o recogida, mientras ellos realizan ciertos desplazamientos o carreras en una zona determinada. El otro grupo de alumnos y alumnas debe reducir el tiempo de devolución o recogida para que los lanzadores no realicen sus desplazamientos.

2.- *Juegos modificados de cancha dividida*. El móvil debe tocar el espacio de juego del compañero o compañera o equipo oponente sin que puedan devolverlo o lo devuelvan fuera del campo de juego.

3.- *Juegos modificados de invasión*. Cada uno de los grupos tratarán de alcanzar su respectiva meta con el móvil de juego tantas veces como le sea posible.

4.- *Juegos modificados de blanco o diana*. El objetivo de este tipo de juegos es alcanzar, por medio del lanzamiento de un móvil, con precisión y menor número de intentos que el resto de jugadores y jugadoras, la diana o dianas del juego (caja, aro, cono, hoyo, etc.).

Además, estructuramos las clases de acuerdo a los principios generales propuestos por Devís y Peiró (1997) con la finalidad de orientar nuestra práctica hacia la comprensión:

- Modificamos los principales elementos como el material, las áreas de juego, las reglas, etc.
- Incidimos en los principios tácticos de cada juego: lanzamiento a espacios libres, organización del grupo, colocación en el campo, etc.
- Nos basamos en una progresión en los juegos modificados. Comenzamos por los más sencillos (de cancha dividida y de campo y bate) para terminar con los más complejos (de invasión).
- Valoramos el proceso con el profesor del área de EF. Durante el desarrollo de la propuesta comentamos los pros y contras de cada juego con la finalidad de reflexionar y mejorar nuestra propia actuación

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

- Utilizamos grupos reducidos a la hora de formar y cambiar grupos, organizarlos y conducirlos durante las clases. También utilizamos la intervención del juego cuando se consideraba oportuno para plantear preguntas dirigidas a la comprensión táctica del juego.
- Realizamos una evaluación coherente con el enfoque de enseñanza de este tipo de juego. Además de la elaboración por parte del alumnado de un juego modificado al finalizar el proyecto, realizamos una evaluación formativa a través de técnicas de evaluación como la observación, la autoevaluación y la co-evaluación.

2.3.2.2.- Metodología comprensiva en la enseñanza de los deportes

La metodología comprensiva surge en contraposición al modelo tradicional de enseñanza deportiva. Según Monjas (2006),

[...] los “métodos tradicionales” son los que siguen una progresión de la técnica a la táctica y los “métodos activos” son los que parten del juego global y el aprendizaje que el sujeto tiene del mismo, siguiendo por consiguiente una orientación diferente que va más de la táctica a la técnica.” (p. 35).

La propuesta práctica llevada a cabo para esta investigación se fundamenta en la enseñanza de deportes a partir de métodos activos y/o comprensivos. Los primeros en introducir el aprendizaje comprensivo en España fueron Devís y Peiró en 1997 con los denominados juegos modificados. Las bases de este modelo se encuentran en Inglaterra y se caracteriza por “[...] la construcción de juegos modificados que obligan a los sujetos a tomar continuas decisiones y que les permite aumentar su comprensión sobre el juego, y por tanto, mejorar su comportamiento táctico.” (Méndez et al., 2009, p. 36)

Ruiz Omeñaca (2012) destaca que en este contexto comprensivo no se restan importancia a los aspectos técnicos dentro del juego, pero sí se rompe el modo tradicional de enseñanza de los deportes. Como el autor explica,

[...] La idea que se propone es progresar de la táctica a la técnica, del por qué al qué hacer. Se trata, en suma, de partir de una situación real de juego insertando en ella aspectos decisionales y tácticos y descendiendo, con posterioridad, a la técnica como forma de ejecución íntimamente ligada a la toma de decisiones. (p. 93).

Lo que pone de manifiesto es que una habilidad técnica solo tiene sentido y valor dentro de un contexto de juego y no de forma aislada como tradicionalmente se viene enseñando.

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

Castejón et al., (2003) señalan que esta metodología comprensiva pretende que el alumnado reconozca los problemas y los resuelva eligiendo las acciones motrices necesarias;

Teniendo en cuenta las exigencias cognitivas del aprendizaje deportivo, el modelo comprensivo de enseñanza del deporte busca propiciar que el jugador acceda a reconocer los problemas a resolver y generar sus propias soluciones, e identificar los recursos motores que ha movilizadado en su desarrollo [...]. (p. 23).

Los principales precursores internacionales de este modelo fueron Bunker y Thorpe (1982). Nuestra investigación, como hemos comentado anteriormente, se basa en el modelo comprensivo analizado por estos dos autores que se estructura en seis fases:

- 1.- *Juego*: presentamos el juego, que puede ser modificado, y evaluamos el nivel del alumnado.
- 2.- *Apreciación del juego*: pretendemos que el alumnado entienda las reglas del juego, el espacio en el que juega, el tiempo y las diferentes formas de conseguir el objetivo.
- 3.- *Conciencia táctica*: reforzamos el comportamiento táctico a través de la reflexión del alumnado durante la práctica, favoreciendo así la comprensión del juego.
- 4.- *Toma de decisiones apropiadas*: el alumnado debe centrarse en los elementos relevantes del juego. Por ello, les preguntamos sobre qué hacer (táctica) y cómo hacerlo (habilidad). De esta forma fomentamos los procesos de toma de decisiones.
- 5.- *Ejecución de habilidades*: la finalidad es que el alumnado aprenda cómo llevar a cabo las habilidades vistas inicialmente en el contexto del propio juego.
- 6.- *Realización*: uno de los objetivos que pretendemos alcanzar con este modelo es que el alumnado se convierta en un jugador deportivo eficiente a través de la comprensión del juego.

Además de estas seis fases, hemos tenido en cuenta los cuatro principios pedagógicos que orientan nuestra práctica hacia la comprensión (Thorpe y Bunker, 1989; citados por Méndez et al., 2009):

- *Muestra del juego*. El alumnado debe tener la oportunidad de jugar a diferentes juegos para observar sus similitudes y diferencias. Esto les ayudará a comprender las relaciones entre unos juegos y otros.
- *Representación del juego*. Consiste en la modificación de elementos del juego (número de jugadores, espacio, tiempo, etc.) para favorecer la relación entre el alumnado y el juego y, por lo tanto, su comprensión.

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

- *Exageración del juego.* Consiste en cambiar reglas secundarias del juego para centrarnos en problemas tácticos específicos.
- *Complejidad táctica.* Supone adaptar el juego a las posibilidades perceptivas y cognitivas de los participantes. Después de su comprensión, aumenta la complejidad táctica de manera que el juego se adapte a las exigencias del alumnado.

Por lo tanto, tras haber analizado anteriormente las metodologías utilizadas para la enseñanza de los deportes en la escuela, los puntos que, según lo interpretan Devís y Peiró (1997), definirán el cambio en la enseñanza de los juegos deportivos y que nos acercarán al aprendizaje comprensivo son:

- *La consideración de la naturaleza del conocimiento que emplea una persona que participa en un juego deportivo.* Los juegos deportivos promueven un conocimiento denominado “-práctico-”, es decir, a través de ellos los estudiantes han de ser capaces de realizar una acción, identificarla y explicar cómo se ha realizado. Para que este conocimiento se desarrolle, Arnold (1991) expone que es necesario tener en cuenta dos premisas importantes: (1) La comprensión de los procedimientos implicados en un juego deportivo; y (2) La adquisición contextual de las habilidades técnicas. Esto supone que para que las habilidades técnicas tengan sentido completo debemos aprenderlas en contextos de juego ya que en caso contrario la actividad se convierte en repetitiva, instrumental, imitativa, descontextualizada e incomprensible.
- *La comprensión de la naturaleza de los juegos deportivos y la toma de decisiones.* Los juegos deportivos están definidos por una serie de reglas y comprender la naturaleza de los juegos hace referencia a entender dichas reglas. Son ellas las que van a conformar los problemas del juego y por tanto las soluciones a los mismos. Estos autores destacan que “[...] El alumno no puede limitarse a preguntar cómo debe hacer un gesto técnico, sino también qué gesto y cuándo hacerlo, revelándose así la toma de decisiones y juicios como elementos fundamentales en el devenir del juego [...]”. (p. 148)
- *El aprendizaje motor en los juegos deportivos,* que supone el aprendizaje de reglas generales que encontramos en el contexto del juego y que nos permiten actuar en diferentes situaciones y contextos. En contraposición encontraríamos patrones fijos de movimientos que sacados de contexto perderían su valor y eficacia. Nos referimos aquí a un aprendizaje motor que se adapte a numerosas circunstancias y espacios.

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

- *La creación de un nuevo marco y modelo conceptual.* Devís y Peiró (1997) se centran en el trabajo de Brenda Read (1988) para explicar los dos modelos conceptuales: (1) *Modelo aislado* que consiste en aprender separadamente la habilidad técnica (a través de la ejecución repetitiva de una serie de habilidades específico-técnicas) para introducirla posteriormente en un contexto de juego; y (2) *Modelo integrado* caracterizado por ser continuo y cíclico. Los aspectos contextuales crean una exigencia problemática de juego que debemos solucionar. A continuación reflexionaremos sobre el resultado para conseguir una buena comprensión y comenzar a entender la importancia que puede tener la técnica. Este modelo destaca la importancia de la táctica, el contexto y la dinámica del juego.
- *La realización de actividades adecuadas al proyecto de cambio.* Estos dos autores transfieren a España el término *juegos modificados*, que son juegos caracterizados por poseer unas reglas de inicio con un gran margen de cambio y modificación, donde se mantendrá la esencia de la naturaleza problemática y contextual del juego deportivo estándar. En ellos se exageran los principios tácticos y se intentan reducir las exigencias técnicas.

Estos cinco puntos marcan el cambio hacia una nueva visión de la enseñanza de los deportes. Están basados en un aprendizaje comprensivo, el cual ayudará a crear y fomentar una escuela más inclusiva, puesto que, como comenta Ríos (2009), “[...] Creemos que un niño o niña que crece comprendiendo y aceptando adaptaciones, sostendrá en su vida adulta un criterio más respetuoso con la realidad diversa que le rodea”. (p. 26)

A modo de conclusión, Méndez et al. (2009) aportan los elementos clave que nos ayudarán a entender la metodología comprensiva en la enseñanza deportiva:

- a) *Prevalencia de los procesos perceptivos y decisionales.* Los gestos técnicos dejan de tener el protagonismo clásico en la enseñanza deportiva, para otorgárselo a la toma de decisiones y los elementos perceptivos.
- b) *Enseñar el juego a través de situaciones contextualizadas.* Para que el alumnado llegue a comprender y a desarrollar su pensamiento táctico es imprescindible hacer hincapié en situaciones simuladas que puedan promover la transferencia al juego real.
- c) *Partir de lo simple para llegar a lo complejo.* Durante el juego el alumnado constantemente se encuentra en un proceso de búsqueda de información (a través de su práctica, de la reflexión individual y grupal) que le ayudará a comprender aquello que está realizando.

- d) *La utilización de verbalizaciones en la búsqueda de las soluciones* por parte del alumnado nos lleva a los docentes a utilizar estrategias como parar el juego, plantear nuevos escenarios o reconstruir el juego.
- e) *El modelo no solo es jugar “partidillos”*. Se trata de conducir el juego hacia los aspectos que queramos desarrollar, de modo que lo que ocurra en el juego concuerde con lo trabajado anterior y posteriormente.
- f) *Los ejes de planificación son los principios tácticos*. El componente táctico es la columna vertebral de este modelo.
- g) *Se pretende mayor implicación motivacional y emocional*. Este modelo aboga por la participación de todo el alumnado en las clases, por lo que las experiencias satisfactorias se extenderán a todos y cada uno de nuestros alumnos y alumnas.
- h) *El juego modificado debe ser un contexto moldeable que permita aplicar sugerencias*. No tiene sentido, dentro de este planteamiento, desarrollar un juego que no dé cabida al hecho de ser modificado durante su puesta en práctica.
- i) *Utilización de estilos de enseñanza cognitivos*. El enfoque comprensivo puede conseguir la implicación del sujeto a nivel de conocimientos a través de situaciones problemáticas, potenciando las estrategias para solucionarlas.

2.3.3.- Nuevas tendencias hacia la Educación Física y el deporte. Juegos tácticos (*Tactical Games Approach*)

Frente a la corriente tradicional de enseñanza de los deportes basada en el aprendizaje de habilidades técnicas, en 1982 surge en Inglaterra una nueva propuesta, como comentan Méndez et al. (2009), a partir de la obra de Werner, Thorpe y Bunker (1996) denominada *Teaching Games for Understanding (TGfU)*. Consiste en una propuesta que se centra en el alumnado y en el juego, y considera al profesor como facilitador y al alumno o alumna como aprendiz activo e implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de esta propuesta se han creado numerosas variaciones como los juegos tácticos (*Tactical Games Approach*) en EEUU; el sentido del juego (*Game Sense*) o *Play Practice* en Australia; los juegos basados en el concepto (*Conceptual-based Games* o *Games Concept Approach*) en Singapur y el modelo de aprendizaje de decisión táctica (*Tactical Decision Learning Model*) en Francia (Méndez et al., 2009).

Centrándonos en el *Tactical Games Approach*, Michel, Griffin y Oslin (1997) (citados por Méndez et al., 2009) concretan en tres fases su desarrollo: la primera modifica y exagera sus condiciones, la segunda se centra en la toma de decisiones, y la tercera se centra en el desarrollo de habilidades. Estas fases se desarrollan en un proceso cíclico.

3.- ESCUELA RURAL

Las escuelas rurales se encuentran, como su propio nombre indica, en zonas o ambientes rurales. Consultando el Programa de Desarrollo Rural Sostenible (2010-2014), descubrimos que España se caracteriza por poseer un territorio rural que alcanza las 2/3 partes de su territorio total, con un porcentaje de población rural de en torno al 20%, por lo que son muchas las escuelas que se encuentran en dichas zonas. No obstante, a pesar de ser un modelo de escuela muy extendido y que oferta la educación a muchos niños y niñas, las investigaciones en torno a ello en la última década son escasas (Barba Martín, 2011). Las obras aquí revisadas (Barba Martín, 2011; Boix, 2004, 2007, 2011; Bustos, 2006, 2007; Corchón, 2000; Ponce de León Elizondo, Bravo, y Torroba, 2000; y Sauras, 2000) se centran en ofrecer una visión del proceso de creación de la escuela rural describiendo el recorrido desde sus inicios hasta hoy. Exponen diferentes actuaciones y modelos de escuelas rurales concretas, analizan las metodologías que se desarrollan en la escuela rural y las ventajas, posibilidades y desventajas de este contexto. Asimismo comentan las características tanto del profesorado, como de alumnado y familia, y otorgan gran importancia a la organización, estructuración y funcionamiento del centro.

Consideramos relevante definir las escuelas rurales a partir de las características que las identifican. Los territorios rurales están formados por poblaciones pequeñas, diferentes unas de otras, cuyos habitantes centran sus vidas, en su mayoría, alrededor de un medio con unas características singulares. Las escuelas rurales pueden situarse en un enclave concreto o distribuir sus aulas en diferentes localidades. Acogen a grupos, en general, poco numerosos, pero heterogéneo, de alumnos y alumnas que viven en dichos entornos. Sin embargo, como expresa Díez Prieto (1989) (citado por Corchón, 2000), es complejo establecer una definición universal válida de escuela rural debido a que lo rural es visto desde diferentes criterios (demográfico, económico, geográfico y sociocultural) sujetos a cambios constantes.

Por ello, para establecer una definición aproximada de escuela rural, de sus características, de su alumnado y profesorado tomamos como referencia varios autores: Barba Martín (2011), Boix (2004), Corchón (2000) y Ruiz Omeñaca (2008). Cada uno de ellos tiene una visión particular de la escuela rural, pero coinciden en aspectos como el carácter heterogéneo del alumnado rural, su afinidad al ambiente rural, la diferente distribución del alumnado frente a las aulas graduadas de las zonas urbanas, etc. Por ejemplo, Boix (2004) define la escuela rural como

[...] la escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio rural y la cultura rural, con una estructura pedagógico-didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades,

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada [...]. (p. 13).

Esta autora hace hincapié en la heterogeneidad del grupo-clase y en la capacidad de las estructuras organizativas y administrativas para dar respuesta a dicha diversidad. Sin embargo, Barba Martín (2011) se centra más en la agrupación del alumnado y define la escuela rural como una escuela

[...] con características diferentes a las urbanas. En las ciudades, las escuelas suelen ser graduadas, clasificando a los estudiantes por edades y nivel de conocimientos homogéneos. En los pueblos, las escuelas suelen ser heterogéneas, estando todos los estudiantes en pocas aulas. Éstas se denominan [...] *aulas unitarias* si todo el alumnado está en la misma clase, o *divididas* si se encuentran en dos aulas, o *de ciclo* en el caso de las aulas por ciclos. (p. 98).

De manera diferente, Corchón (2000) analiza una serie de definiciones para posteriormente extraer y establecer cuatro criterios comunes a las escuelas rurales: (1) única en la localidad, (2) multigraduación en sus aulas, (3) son escuelas unitarias y pequeñas graduadas incompletas, y (4) situadas en pequeños núcleos de población con pocos habitantes. Ruiz Omeñaca (2008) realiza algo parecido en tanto que para establecer una definición de escuela rural toma como referentes elementos de identidad del tipo demográfico (disminución de la población rural), geográfico (intento de superar el ancestral aislamiento del entorno rural), económico (disminución del sector primario y aumento del sector secundario), social (identidad social cambiante: de lo coercitivo al compromiso con los demás), político y cultural (revalorización de las señas de identidad cultural del medio rural).

Para entender y comprender el contexto educativo de las escuelas rurales no solo debemos remitirnos a las definiciones aportadas por estos u otros autores. Consideramos importante conocer cuáles han sido sus inicios y para ello hacemos referencia al trabajo de Santamaría (2012) donde se relaciona el inicio de la escuela rural con la Ley Moyano de 1858. A pesar del apoyo e impulso que se dio a este tipo de escuelas durante el periodo de la Segunda

República (1931-1939), cuando se proclamó la dictadura franquista (1939) se dio un paso atrás. No es hasta la aparición en los años 80 de los CRA³ cuando se vuelven a tener en consideración.

Situamos el inicio de esta nueva institución (CRA) en el año 1984, cuando se constituye el primer CRA en el Valle de Amblés (Ávila) (Sauras, 2000). La creación de los CRA suponen una alternativa al transporte escolar en tanto que los alumnos y alumnas ya no tienen que desplazarse a las ciudades. Desde entonces, las escuelas rurales han sufrido grandes cambios hasta la concepción que hoy en día tenemos de ellas, cambios que vienen determinados por la reflexión, las iniciativas y las actuaciones de los propios maestros pertenecientes a Movimientos de Renovación Pedagógica (Boix, 2004; López Pastor, 2002; Ruiz Omeñaca, 2008). Destacamos dos hechos importantes en este periodo de cambio: por un lado, la promulgación en 1986 del *Real Decreto, de 24 de diciembre, por el que se crean los CRA*, otorgando a la escuela rural un modelo alternativo de organización escolar; y por otro lado, la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990)* que es una continuidad de lo que se venía haciendo con el *R.D de 1983, de Educación Compensatoria*⁴ y que pretendía establecer una lucha contra la desigualdad en educación (Corchón, 2000). Sin embargo, hoy en día en muchas comunidades autónomas la escuela rural, la escuela de pueblo se está quedando obsoleta, marginada, en extinción por dos razones fundamentales: (1) por la falta de población en algunas zonas del territorio español; y (2) por opciones políticas que consideran la escuela urbana como la institución a la que deben asistir los niños y niñas para recibir una educación de calidad (Boix, 2004).

Hasta ahora hemos hablado de lo que entendemos por escuela rural, pero Barba Martín (2011), Boix (2011), Bustos (2006), Corchón (2000) y Ruiz Omeñaca (2008), entre otros, se cuestionan si de verdad existen escuelas rurales o escuelas en entornos rurales. Es un debate muy interesante que nos acerca a las características de la escuela rural que veremos más en adelante. Para estos autores, lo que consideramos actualmente como escuela rural es una escuela como otra cualquiera enclavada en un entorno diferente (rural) que mantiene las mismas

³ Las escuelas rurales reciben diferentes nombres dependiendo de la zona geográfica en la que se encuentren situadas. Esta investigación se centra en una escuela rural de Castilla y León, por lo que aludimos al término CRA.

⁴ En 1983 se promulga el Real Decreto de Educación Compensatoria. A través de este R.D, como nos explica Corchón (2000), las zonas educativamente marginales reciben una atención más adecuada, se crean las Zonas de Actuación Educativa Preferente (ZAEPs), los Servicios de Apoyo Escolar (SAEs) y los Centros de Recursos (CEREs) para acabar con la situación de abandono de la escuela rural y crear modelos organizativos alternativos.

características que cualquier otro centro a pesar de que su ambiente es distinto al de un centro urbano. De esta manera, Barba Martín (2011) expresa que,

[...]En la actualidad queda en duda si como resultado de esto ha surgido una auténtica escuela rural o si, por el contrario, nos encontramos con escuelas en el medio rural. Es decir, si estas agrupaciones han generado una nueva realidad educativa, o si han permitido una mejor gestión administrativa y una mayor facilidad para el trabajo de los maestros especialistas sin haber creado una escuela muy diferente de la que existía antes. (p. 99).

Por el contrario, Corchón (2000) expone que denominamos escuela rural no a aquella que tiene un subsistema especial por estar en el medio rural, sino a la escuela contraria a la urbana, aludiendo a que lo que cambia de una a otra es su situación geográfica. Por tanto, comenta que sería más indicado hablar de escuela en lo rural que escuela rural.

Esta investigación opta por seguir la línea de trabajo de autores como Barba Martín (2011), Boix (2004, 2011), López Pastor (2002) y Ruiz Omeñaca (2008) que defienden la visión de concebir una escuela rural desde un punto de vista singular (puesto que está enclavada en un lugar peculiar como es el rural) así como caracterizada por continuas propuestas de innovación educativa que den respuesta a las necesidades de su alumnado (Barba Martín, 2011).

3.1.- Colegio Rural Agrupado (CRA)

Las zonas rurales se caracterizan, como hemos comentado, por la diversidad de personas que en ella podemos encontrar. Para dar respuesta a esta diversidad se crearon organizaciones de escuelas rurales que han recibido diferentes nombres: Zonas Escolares Rurales (ZER) en Cataluña; Colegios Rurales Agrupados (CRA) en Castilla-La Mancha, Castilla y León, Aragón, Asturias, Galicia y Madrid; Centros Educativos Rurales (CER) en la Comunidad Valenciana; Colectivo de Escuelas Rurales (CER) en Canarias; Centros Públicos Rurales Agrupados (CPRA) en Andalucía, etc. (Boix, 2004).

Centrándonos en nuestra comunidad autónoma, Barba Martín (2011) define los CRA como agrupaciones administrativas de escuelas conformadas por escuelas unitarias, divididas y cíclicas de diferentes pueblos pequeños. Además, debemos tener en cuenta, como señala este autor, que muchos pueblos están formados por menos de 500 habitantes y no pueden sostener una escuela, lo que les obliga a agruparse en una, dos o tres aulas. Encontramos también una definición de CRA en el estudio realizado por Ponce de León Elizondo et al. (2000): “Definimos Colegio Rural Agrupado –CRA– como la organización basada en la agrupación de varias unidades que constituyen un colegio y cuyo ámbito se extiende entre varias localidades.”

(p. 316). Las dos obras hacen referencia a que los CRA están formados por diferentes escuelas situadas en distintos pueblos.

Los CRA surgieron debido al fracaso de medidas educativas que pretendían que el alumnado del ciclo superior de Educación General Básica (EGB, 1970) se desplazara, a través del transporte escolar, a escuelas graduadas situadas en ciudades o grandes pueblos. Esto suponía estar más horas de las necesarias en el colegio, afrontar los posibles peligros que entraña el transporte y sobre todo las exclusiones que sufría aquellos niños y niñas que se tenían que desplazar de unos pueblos a otros (Barba Martín 2011). A partir de la primera experiencia en el año 1984 en el Valle Ambles se establecen los CRA y se comienza a generalizar por todo el territorio español.

Si tradicionalmente las escuelas rurales se dividían por género y edad, los CRA rompen con esa rigidez para poder dar cabida a una tipología de alumnado que en numerosas ocasiones no puede agruparse por edades porque no dispone de un alumnado suficiente y opta por utilizar otros criterios de agrupación. De este modo, la organización de un CRA es un factor clave para sacar adelante este tipo de escuelas y depende, entre otras cosas, del alumnado con el que cuenta. Boix (2004) nos relata una serie de experiencias de diferentes CRA en las que podemos observar numerosas maneras y programas para organizar una escuela rural con características muy específicas (p. ej., poco alumnado, diferentes edades, escasas instalaciones, pocos maestros y maestras, etc.). Estos relatos nos hacen ver que la organización del centro es más sencilla si se trabaja en equipo entre docentes, familias e instituciones.

3.1.1.- Características

La característica más importante en un CRA es sin duda la **diversidad de alumnado** que podemos encontrarnos en ella, diversidad que viene motivada por el aglutino de niños y niñas de diferentes localidades pequeñas y heterogéneas. Boix (2004) define con una simple frase lo que caracteriza a la escuela rural: “La diversidad es la expresión de normalidad del aula rural y lo no habitual estaría representado por la homogeneidad”. (p. 16).

Muchas de las escuelas rurales no se organizan por niveles o edades ya que no disponen del alumnado suficiente, por lo que las agrupaciones en aulas se hacen en función del alumnado disponible. De este modo, nos encontramos con clases con alumnos y alumnas de 3 a 8 años o de 6 a 12 años, por ejemplo. En todas las clases existe heterogeneidad pero cuando es por edades ésta es más evidente, siendo la base de la educación inclusiva y la característica que mejor define a la escuela rural.

La presente investigación busca crear aulas inclusivas a través de una propuesta de juegos modificados en la que damos importancia al proceso de participación del alumnado así como a la reducción de las situaciones de exclusión y de las barreras para el aprendizaje, con la

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

finalidad de dar respuesta a la diversidad existente en una escuela rural. Boix (2011) opta por este camino relacionando dicha heterogeneidad con prácticas inclusivas:

La diversidad dentro de la diversidad del aula multigrado ha sido siempre una de sus características más destacables, y concretamente la diversidad de edades que simultáneamente es atendida por un maestro, ya sea tutor, ya sea especialista, en el marco de lo que podemos llamar prácticas pedagógicas inclusivas [...] que se orienta a dar una respuesta educativa comprensiva, diversificada, capaz de atender eficientemente a las necesidades educativas de sus alumnos, considerando la individualidad de cada uno de sus miembros, generando, en consecuencia, confianza en ellos como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y activando mecanismos de respeto en la toma de decisiones a partir de la pluralidad de ideas y percepciones que surgen en el seno del aula.(p. 16)

Puesto que la diversidad es la principal característica de las escuelas rurales, consideramos oportuno exponer la visión que tiene la nueva ley de educación (LOMCE) sobre este tema. En el artículo 9 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se implanta el currículo básico de la Educación Primaria que la atención a la diversidad se caracterizará por ser un proceso de atención personalizada complementado con la realización de diagnósticos precoces.

Además, el preámbulo de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa señala que:

[...] El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias. La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades [...] (p. 97858).

Esto nos lleva a pensar que la atención a la diversidad se realizará a partir de diagnósticos que califiquen y organicen al alumnado según sus capacidades o sus discapacidades. De esta manera, se obligará al alumnado a tomar un camino u otro según dicho diagnóstico. Como consecuencia, la segregación y las situaciones de exclusión aumentarán.

Otra de las características que define a un CRA es **el contexto** en el que están enclavadas: pequeñas poblaciones con pocos recursos, paisajes diferentes, instalaciones distintas, etc. Partiendo de esta característica tan esencial y particular, Barba Martín (2011) considera que la escuela rural no está recibiendo un tratamiento especial a pesar de ser un

contexto muy diferente al urbano. Explica que su currículo y su tratamiento desde las Administraciones es el mismo que el otorgado a las escuelas urbanas, lo que provoca que la escuela no esté adaptada al medio rural.

Tras la revisión de varias obras (Barba Martín 2011; López Pastor, 2006; y Ruiz Omeñaca, 2008) otras características que definen a los CRA son:

- **Los maestros itinerantes son aquellos que se desplazan por los distintos centros que conforman el CRA.** En ocasiones, el centro de cabecera (centro dentro del CRA situado en el pueblo con mayor población) no demanda la presencia de maestros itinerantes puesto que el número de alumnos y alumnas es lo suficientemente grande para mantener a un maestro o maestra especialista.
- **Los centros que componen un CRA están situados en diferentes pueblos.**
- **El equipo directivo es uno para todo el CRA,** la dirección y secretaría están en una sola localidad denominada “-*centro de cabecera*-”.
- **Es difícil confeccionar horarios** puesto que son varios centros y profesores y profesoras localizados en distintas zonas, algunos de ellos itinerantes.
- **El CRA cuenta con pocos recursos** puesto que estos se asignan según el número de alumnos y alumnas matriculados.
- **La coordinación del profesorado es compleja** por varias razones: (1) se encuentran situados en diferentes pueblos y cuando coinciden es por reuniones concertadas por la dirección del CRA; y (2) los maestros y maestras de un CRA no suelen permanecer muchos años en dicho centro lo que complica que se lleven a cabo proyectos conjuntos, consolidar la idea de comunidad de práctica, etc.

3.1.2.- Alumnado de un CRA

Dentro de un CRA, las clases se organizan dependiendo del número de alumnos y alumnas que haya en el centro. En los últimos años, y cada vez más, los centros cabecera de los CRA disponen de un volumen grande de alumnado por lo que su organización es igual a la de un centro urbano: cada curso corresponde a una edad específica que no supera el año de diferencia. Sin embargo, otros centros cuentan con un reducido número de alumnado lo que provoca su distribución de manera diferente ya sea por ciclos o unitaria (de 0 a 6 años o de 6 a 12 años).

Hacemos referencia a la organización del centro según el volumen de alumnado debido a la estrecha relación que guarda con la principal característica del alumnado de un CRA: su diversidad, la cual puede apreciarse en diferentes situaciones o niveles: diversidad en la relación

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

con el ritmo de aprendizaje, derivada de las capacidades de cada alumno, vinculada a las experiencias de actividad física vividas con anterioridad, diversidad cuyo origen se sitúa en los aprendizajes previos, en las motivaciones e intereses, etc. (Ruiz Omeñaca, 2008).

Observamos esta diversidad de manera más clara cuando se juntan alumnos y alumnas de diferentes edades en una misma clase, lo que provoca, como comenta Boix (2004), un alto grado de autonomía debido a las constantes relaciones de interdependencia entre compañeros de edades o niveles diferentes. Por lo tanto, otra característica del alumnado de la escuela rural es su grado de autonomía. Esta autonomía se adquiere fuera del aula con acciones de la vida cotidiana: van al colegio sin compañía familiar, andando junto con otros compañeros y compañeras; son los encargados de su propio material escolar (mochila, abrigo, pelota para jugar en el recreo); en muchas ocasiones coinciden hermanos en la misma escuela y son los mayores los encargados de recoger y llevar a casa a los pequeños; compran el pan para comer de camino a casa, etc.

Además de lo expuesto, el alumnado de un CRA está acostumbrado a convivir fuera del aula y comparte su tiempo de ocio con compañeros o compañeras de la misma edad o de otras edades (Barba Martín, 2011). Esto provoca una socialización continua que vemos reflejada dentro del aula, por ejemplo, cuando surge algún tipo de problema ellos mismos tienen mecanismos para solucionarlos ya que fuera del aula están acostumbrados a resolverlos entre ellos. Pero esto nos puede llevar a la situación contraria. Es decir, los problemas que existen fuera del ambiente escolar pueden entrar en el aula, complicando la convivencia en el colegio. Por ello, el profesorado muchas veces tiene que adoptar el papel de juez de paz y mediar en los conflictos (Barba Martín, 2011). La facilidad para resolver conflictos entre ellos puede estar propiciada, igualmente, por el hecho de que en las escuelas rurales los grupos de alumnos y alumnas son poco numerosos.

Una de las características que hemos observado en la escuela unitaria y que más ha llamado nuestra atención es el carácter cooperativo que asume el alumnado en las clases de EF. Esto propicia, como afirma Ruiz Omeñaca (2005, p. 9), que se den situaciones en las que “[...] los alumnos con distintas capacidades tengan un papel que realizar y participen ampliando su bagaje motriz, cognitivo, afectivo y social, permitiendo además que todos, los más y los menos capaces, puedan sentirse protagonistas de los logros alcanzados”. El alumnado está acostumbrado a compartir clase con otros compañeros y compañeras de diferentes edades (en este caso concreto comprendían las edades de 6 a 12 años). Para evitar situaciones de exclusión debemos optar por planteamientos cooperativos que permitan a todo el alumnado participar activamente, seguir conociendo su propio cuerpo, desarrollar sus capacidades de movimiento y su aprendizaje afectivo y social (Ruiz Omeñaca, 2005).

La situación aquí descrita en un contexto urbano supondría bastantes problemas. Sin embargo, nosotros aprovechamos dichos inconvenientes para crear situaciones de aprendizaje. Como afirma Barba Martín (2011, p. 120) “[...] Esto plantea al maestro el reto de aprovechar la heterogeneidad como fuente de riqueza social”. Partiendo de esta característica del alumnado, organizamos al grupo clase siguiendo unos principios de actuación basados en una EF inclusiva y comprensiva con la finalidad de que todo el alumnado pueda tener éxito (López Pastor y Gea Fernández, 2010). Los alumnos y alumnas de los primeros cursos (1º, 2º, 3º de EP) comparten las mismas actividades que sus compañeros y compañeras de cursos superiores (4º, 5º y 6º de EP), incrementando así su desarrollo social, emocional, motriz e intelectual. Ellos mismos observaban y se daban cuenta que eran capaces de aprender muchas más cosas de las que creían. Aún así, no debemos considerar que el único que avanza en su aprendizaje es el niño o niña de menor edad, puesto que los demás alumnos y alumnas avanzan igualmente desarrollando actitudes de cooperación, ayuda, resolución de conflictos, etc.

3.1.3.- El profesorado dentro de un CRA

El profesorado en la escuela rural es el pilar fundamental sobre el que recae la importante y hermosa tarea de educar a personas en un contexto complejo, diferente y especial. Por ello, decidimos ocupar parte del encuadre teórico de la investigación para describir las principales características de los maestros y maestras de cualquier CRA o escuela rural, a sabiendas de que dichas características varían según el contexto concreto del que hablemos. Nos centraremos también en la figura del maestro o maestra itinerante y del maestro o maestra de EF debido a la proximidad que hemos tenido con esta figura en todo el proceso de la investigación.

Antes de comenzar a definir las características del profesorado, queremos hacer mención de ciertos problemas que puede tener un docente en la escuela rural, puesto que dichos problemas nos acercarán a las características que los definen.

Uno de los principales problemas a los que aluden los maestros y maestras de la escuela rural hace referencia a la escasa formación recibida para dar clase en este tipo de contexto, a la reproducción de acciones propias de contextos urbanos y la justificación de unas prácticas poco flexibles e inadecuadas al contexto. Boix (2011) expone que

Los maestros se encuentran atrapados en una situación de enseñanza-aprendizaje para la que, en la mayoría de las ocasiones, no han sido formados, y en consecuencia, actúan según la formación inicial que han recibido desde las universidades o bien repitiendo lo que ellos vivieron en su época de estudiantes de primaria. (p. 17)

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

Otro de los problemas es que gran parte del profesorado vive en otras zonas en las que imparte clase (normalmente zonas urbanas), por lo que su vinculación con el centro es escasa: no conoce las inquietudes del pueblo, las ventajas, desventajas, problemáticas, necesidades, etc. Además, las escuelas rurales son destinos que ocupan aquellos docentes en sus primeros años de experiencia hasta que consiguen los requisitos suficientes para desplazarse a centros urbanos⁵. Suelen ser docentes jóvenes con ganas y motivación por trabajar lo que nos lleva a una doble situación: por un lado favorable (prácticas renovadas e innovadoras), y por otro desfavorable (el tiempo de estancia en el centro rural suele rondar los dos años por lo que se produce un cambio continuo de profesorado que hace que muchos progresos se queden estancados y tengan que volver a empezar) (Bustos, 2006).

Boix (2004) realiza una crítica que alude a la inestabilidad de la plantilla docente y el riesgo que esto implica para consolidar proyectos y propuestas educativas innovadoras en los centros, como algunos de los principales problemas de la educación en estos entornos rurales,

También la inestabilidad de las plantillas de maestros rurales resulta decisiva para el trabajo de la agrupación. El cambio constante, la integración de maestros nuevos cada curso, la inseguridad de si “se estará o no” el próximo año escolar, etc., supone volver a empezar, casi seguro, cada curso; los proyectos educativos y curriculares que se habían diseñado y empezado a desarrollar sufren retrocesos considerables, o bien deben ser reestructurados en función de la nueva realidad que se va generando; todo ello no favorece en absoluto la puesta en marcha de proyectos coherentes, sistematizados y adecuados a las necesidades reales de la escuela y a su propio funcionamiento interno [...]. (p. 18)

Esta misma opinión es expresada por Ponce de León Elizondo et al. (2000) al referirse a que el paso por una escuela rural es para un maestro o maestra un paso que hay que dar para llegar a su definitivo asentamiento en el medio urbano, lo que provoca que las plantillas de un CRA sean inestables y no se puedan consolidar equipos de trabajo.

⁵ En el sistema de oposiciones (concurso oposición) al cuerpo de maestros y maestras en España además de la nota de oposición se barema la formación y la experiencia. A través de un concurso de traslados el personal docente se desplaza de un centro a otro según una puntuación que varía cada curso escolar. Los centros urbanos suelen estar más demandados y por tanto son los que más puntuación requieren. Por el contrario, las escuelas rurales son los primeros destinos de los docentes noveles, de manera que acumulan experiencia para poder optar a una plaza urbana.

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

Además, la situación profesional de estos maestros se va a agravar con la entrada de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). El comienzo durante el curso 2014/2015 se realizará teniendo en cuenta doble currículum: primero, tercero y quinto de EP atenderán al Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se implanta el currículo básico de la Educación Primaria; y segundo, cuarto y sexto de EP continuarán con el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. En aulas donde se concentren alumnos y alumnas de distintos cursos supondrá una diferencia de horarios y áreas. Por ejemplo, el alumnado de quinto de EP cursará las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales y el alumnado de sexto de EP cursará el área de Conocimiento del Medio. En cuanto al área de EF es considerada asignatura específica, lo que supone que cada comunidad autónoma distribuye de manera diferente el número de horas de clase a la semana. De este modo, el área de EF ve reducido su horario en favor de las asignaturas troncales (Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura Castellanas, Matemáticas y primera Lengua Extranjera).

El principal afectado de todo esto es el alumnado. En esta situación, el maestro o maestra no se implica en su totalidad en las escuelas por su falta de continuidad, por su escasa formación o por su poca experiencia ya que es su primer destino profesional en un entorno complejo. Esto se ve agravado por la sensación de soledad e inseguridad que produce ser docente novel en centros unitarios, con el consiguiente sentimiento de agobio (Barba Martín, 2006). El docente se encuentra ante múltiples presiones: experiencia en aulas graduadas, escasa o nula formación en escuelas rurales, un sistema de inserción laboral que le manda a los puestos de trabajo más complejos, etc. Por ello, en muchas ocasiones el docente aprende a partir de los errores que comete (lo que genera un proceso constante de actuaciones erróneas) o se limita a educar como si de una escuela urbana se tratara. En la línea de lo comentado por Bustos (2007), el trabajo en aulas multigraduadas (agrupamiento escolar en el que el alumnado de diferentes cursos, ciclos y/o etapas comparten aula) requiere de una formación específica puesto que es un contexto específico que no se da en otros centros escolares.

El reto de enfrentarse a un contexto diferente y cambiante provoca la desvinculación de muchos maestros y maestras de los CRA o escuelas rurales. A pesar de todo lo comentado, el profesorado de la escuela rural, por normal general, comparte una serie de características generales que no se dan en el profesorado de la escuela urbana. Según Corchón y Lorenzo (1996), esas características son:

- Soledad y aislamiento profesional.
- Pocos años de experiencia docente.
- Su objetivo es acceder a un puesto laboral fijo en un entorno urbano.

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

- Buscan adquirir experiencia y acumular puntos para poder desplazarse a otros centros a través del concurso de traslados.
- Su puesto se caracteriza por la movilidad y provisionalidad.
- No están integrados en la comunidad.
- Condiciones laborales exigentes, en las que tienen que enfrentarse a diversas dificultades.
- Reciben nula o inadecuada formación inicial.
- Es un profesorado cuyo grado de complacencia no es de satisfacción ni de insatisfacción.

Como acabamos de comprobar, las características que definen a un maestro o maestra de la escuela rural llevan consigo una connotación negativa. En cambio, visto desde otra óptica, este contexto nos otorga una gran posibilidad de educar de manera diferente, innovadora e inclusiva. Para ello, un maestro o maestra de la escuela rural necesita utilizar estrategias didácticas basadas en metodologías activas que permitan planteamientos curriculares flexibles, diversos e innovadores. En este tipo de aulas, los maestros trabajan con proyectos, investigaciones en el medio, unidades didácticas globalizadoras, planes de trabajo, etc., que facilitan el desarrollo de habilidades y capacidades básicas para dar significado a las acciones y sentido a las decisiones dentro y fuera del aula (Boix, 2004).

Ser maestro de una escuela rural significa romper el aislamiento y el autoritarismo del maestro para abrirse a las necesidades del alumnado, de las familias y del contexto en general, por lo que las prácticas inclusivas deberían ser una característica innata del profesorado:

Como decíamos, esta visión inclusiva del aula multigrado surge de la necesidad que tiene el maestro para poder hacer frente a la diversidad. De poco sirven prácticas pedagógicas basadas en currícula cerrados, poco flexibles, con una organización de trabajo individualista, con metodología didáctica basada en la utilización, repetitiva, de libros de texto muy alejados de las realidades e intereses de los alumnados rurales, centrados en el curso como unidad básica de aprendizaje, y de espaldas a la realidad socio-cultural del territorio inmediato. (Boix, 2011, p. 17)

3.1.4.- El maestro o maestra itinerante

Un tipo de profesorado común en la escuela rural es el que denominamos itinerante, que significa que va de un lugar a otro. Por lo tanto, definimos al maestro o maestra itinerante como aquel que se desplaza a varios centros para impartir su docencia, pero ¿qué maestro o maestra se desplaza?

Partiendo de la experiencia acumulada durante los cuatro meses del Prácticum del Grado Maestro en Educación Primaria y del recuerdo como alumno de un CRA, el maestro o maestra itinerante es aquel que es especialista en un área: música, EF, inglés, etc. En los inicios de la escuela rural se demandaban profesores especialistas para equipararse con la escuela urbana que sí contaba con ellos. Cuando surgieron los CRAs apareció la figura del maestro o maestra especialista encargado de desplazarse a los diferentes centros que conformaban el CRA a impartir la docencia (Barba Martín, 2011; López Pastor, 2006; Ruiz Omeñaca, 2008).

A pesar de que Ponce de León Elizondo et al., (2000) referencian que el profesorado itinerante no suele ser tutor de un grupo de alumnos y alumnas, en ciertas ocasiones puede llegar a ser, como es en el caso de nuestra investigación. Por ello, en la línea de lo comentado por Barba Martín (2011), el maestro o maestra itinerante ha sufrido una evolución en tanto que no solo se desplaza entre los centros impartiendo su especialidad, sino que también puede ser tutor de un grupo referente, lo que hace que su rol dentro del funcionamiento de la escuela sea cada vez más importante.

3.1.5.- Maestro de Educación Física

Desde el inicio de las escuelas rurales (Ley Moyano de 1858) y hasta la creación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE, 1990), las asignaturas como EF eran impartidas por maestros o maestras generalistas, no por especialistas. La llegada de los maestros especialistas a las escuelas rurales fue un hecho relevante que ayudó al equilibrio entre las escuelas rurales y las urbanas. Hoy en día, como cita Ruiz Omeñaca (2008), tener un maestro especialista de EF en una escuela rural ha pasado de ser un privilegio a convertirse en un derecho.

El maestro de EF en un CRA tiene, originariamente, el carácter de itinerante. Sin embargo, si el número de alumnos y alumnas del centro cabecera es suficientemente grande contará con un único profesor o profesora de EF que no se desplazará a los otros colegios componentes del CRA. En estos centros impartirá la asignatura un mismo profesor que se desplazará de un centro a otro. Esto trae consigo una serie de consecuencias específicas:

- Movilidad del material. Las escuelas unitarias cuentan con escaso material por lo que el profesor de EF lo transporta de un pueblo a otro o realiza distribuciones a principio de una unidad didáctica, de un curso o de un trimestre (López Pastor, 2006).
- Complejidad para planificar. En la planificación de la asignatura debemos tener en cuenta el contexto específico de cada centro puesto que posiblemente no contaremos con el mismo número de alumnos y alumnas, instalaciones, material, etc. En cuanto a los espacios para desarrollar las clases de EF dependen del pueblo

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

en el que se encuentre el centro: puede haber un frontón, una pista de fútbol o nada específico y desarrollar la clase en una calle o en la plaza del pueblo. También debemos tener en cuenta que las clases irán dirigidas a alumnos y alumnas con una diferencia de edad de hasta 6 años, por lo que las sesiones deben permitir aprender todos a la vez (Barba Martín, 2011). Además es importante tener alternativas planificadas para cuando el tiempo no nos permita salir a la calle a desarrollar la sesión ya sea porque esté lloviendo, nevando, etc.

3.2.- La Educación Física en la escuela rural

El contexto rural ofrece multitud de posibilidades para desarrollar la asignatura de EF, pero sintiéndose un cierto temor, una preocupación y una desmotivación hacia este tipo de escuelas, justificándonos constantemente en la escasa formación inicial obtenida, en la falta de recursos y en la diversidad del alumnado, entre otras cosas.

Sabemos que la EF en un contexto rural tiene ciertas características que la hacen diferente a la que podemos encontrarnos en un contexto urbano. Las resumimos en las siguientes:

- Las instalaciones. Diferenciamos entre el centro de cabecera, que tiene acceso a instalaciones municipales o cuenta con propias instalaciones, y los otros centros que componen el CRA, que tienen salas amoldadas para los días en los que no se puede ejercer la asignatura al aire libre o bien instalaciones municipales que en ocasiones son, como en nuestra experiencia durante el transcurso de esta investigación, el frontón municipal situado lejos del centro escolar y al aire libre.
- El contexto. La escuela rural nos permite tener al alcance parajes naturales que en una ciudad no tendríamos (parques, explanadas de césped, ríos, montañas, etc.). Estas localizaciones pueden ser utilizadas como instalaciones para desarrollar las clases, ofreciéndonos oportunidades diferentes a las de un pabellón o un gimnasio. Además podremos llevar a cabo otro tipo de actividades menos habituales como senderismo, marchas en bicicleta y otros tipos de actividades físicas en el medio natural.
- El material utilizado es un material ligero (en aquellos centros que normalmente no son la cabecera del CRA) –conos, pelotas, ladrillos, sticks de hockey, raquetas, etc.–, mientras que en el centro de cabecera, al contar con unas instalaciones propias como un gimnasio a un pabellón municipal, tiene acceso a material más voluminoso y estático –grandes colchonetas, bancos, plinto, potro, espalderas, etc.– (López Pastor, 2006).

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

- Las agrupaciones. Por un lado, el centro de cabera del CRA cuenta con grupos de alumnos y alumnas del mismo nivel o de la misma edad, por lo que su organización sigue la línea de las escuelas urbanas. Sin embargo, los otros centros que componen el CRA se agrupan por ciclos o están todos juntos. El resultado es un grupo de alumnos y alumnas pequeño, pero muy heterogéneo, tanto en edad e intereses como en desarrollo motriz y corporal. Dicho alumnado suele estar habituado a convivir fuera de la escuela por lo que suele haber una mejor disposición para el aprendizaje (López Pastor, 2006).

Como hemos visto, las características de la EF en la escuela rural la hacen particular y diferente a la urbana. Por ello, esta investigación aboga por una visión de la EF rural orientada a aprovechar las posibilidades que este contexto nos aporta.

Tras haber analizado las características que, a nuestro modo de ver, existen en la EF rural nos vamos a centrar en las limitaciones y ventajas de esta área. Es habitual encontrarnos con discursos sobre las limitaciones que existen en las escuelas rurales para dar clase de EF. No obstante, en la línea de lo que comenta López Pastor (2006), vamos a entender dichas limitaciones como singularidades propias y como beneficios y posibilidades.

3.2.1.- Limitaciones

Como acabamos de ver, existen notables diferencias entre la EF en la escuela rural y la que se da en un contexto urbano. Aún así, insistimos en la idea que anteriormente nos aportaba López Pastor y que también recoge Ruiz Omeñaca (2008, p. 33) cuando comenta que “[...] diferencia no significa anormalidad ni existencia de límites insalvables ni mucho menos imposibilidad de acción”. Estamos ante un reto que debe despertar en nosotros nuestra capacidad creativa y de reflexión. Para que esto ocurra debemos cuestionarnos nuestra labor como docentes y romper con los estereotipos y prejuicios de la escuela rural.

La principal limitación de muchos maestros y maestras de EF de una escuela rural hace referencia a la visión preestablecida que tenemos. Está claro que si pensamos continuamente en las dificultades y limitaciones que tiene este trabajo y este contexto específico difícilmente podremos llegar a entender los beneficios y las ventajas de todo esto. Es la diferencia que comenta López Pastor (2006) entre *el discurso de la queja* (únicamente ve las dificultades y limitaciones) y *el discurso de la posibilidad* (posibilidades y ventajas de lo que sí se puede hacer). Para dar solución a esto es necesario conocer concretamente el contexto o los contextos en los que vayamos a impartir nuestra asignatura. A través de este conocimiento –y procesos de generación del mismo, como son la investigación o la innovación– nos resultará más sencillo planificar atendiendo al contexto y al alumnado.

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

Otra limitación a la que aluden varios autores (López Pastor, 2006; Ruiz Omeñaca, 2008; y Uriel, 2002) es la costumbre que tenemos de reproducir en una escuela rural las clases vividas o impartidas en una escuela urbana. No es coherente intentar llevar a cabo una EF deportivizada (con grupos grandes de alumnos y alumnas de la misma edad y con multitud de materiales e instalaciones) en un contexto que es muy diferente (grupos pequeños de alumnado, muy heterogéneo y con escasos materiales e instalaciones). Es preciso, por tanto, cambiar nuestra visión y comenzar a construir una nueva EF rural a partir de la aceptación y valoración de una realidad que nos brinda multitud de posibilidades.

Estas son dos limitaciones principales en la práctica de la EF en la escuela rural, pero no las únicas. A continuación enumeraremos otras que hemos observado durante el periodo de investigación en el CRA para redactar la propuesta aquí definida. Lo haremos en partir de cuatro ejes:

- Con respecto al alumnado:
 - o No podíamos realizar actividades para grupos grandes, por lo que las actividades siempre iban destinadas a grupos pequeños de alumnos y alumnas.
 - o Encontramos cierta dificultad a la hora de formar grupos en la escuela unitaria puesto que contábamos con alumnos de entre 6 y 12 años de edad. Optamos por colocar a alumnos y alumnas de diferentes edades cada vez que realizábamos un grupo.
 - o El desarrollo motriz era muy diferente de un alumnado a otro por lo que las actividades grupales requerían de más tiempo de asimilación.
- Con respecto al material:
 - o En general contábamos con material simple y pequeño, como ya se ha comentado más arriba: pelotas, ladrillos, aros, conos, cajas, etc. En uno de los centros (dividido por ciclos) contábamos con un pabellón municipal que disponía de material extra como colchonetas, porterías, otro tipo de pelotas, etc.
 - o En la escuela unitaria tan solo había alguna pelota, aros y conos. Tuvimos que transportar material a esta escuela y utilizar el maletero del coche como almacén.

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

- Con respecto a las instalaciones:
 - o El único impedimento que podemos destacar tuvo lugar en la escuela unitaria puesto que contábamos con un pequeño patio exterior en el que apenas podíamos distribuir a los 15 alumnos y alumnas, y un frontón municipal no cubierto en las afueras del pueblo. Los días que llovía o los posteriores no podíamos realizar las clases en la calle puesto que todo el pavimento estaba encharcado. La solución fue desplazarnos al aula de informática (que era el que menos se utilizaba y donde más hueco había), retirábamos las mesas y en un espacio de 30 metros cuadrados realizábamos la sesión.
- Con respecto a los horarios:
 - o En la escuela unitaria los dos días que teníamos clase de EF tan solo disponíamos de 45 minutos cada día. En total a la semana disponíamos de 90 minutos, tiempo escaso si se quieren abordar muchos contenidos. Además, cuando nos desplazábamos al frontón municipal la clase se quedaba en 30-35 minutos. Esto hacía que la planificación de cada sesión fuese muy detallada e imposibilitase desarrollar muchas actividades; era mejor centrarse en dos o tres únicamente.
 - o En la escuela dividida por ciclos contábamos con una hora un día y 45 minutos otro día. El desplazamiento al pabellón municipal también nos quitaba alrededor de 10 minutos de clase. En total a la semana disponíamos de 15 minutos más que en la escuela unitaria.

A pesar de todas estas limitaciones, como hemos expresado anteriormente, afirmamos que la experiencia y el proceso de investigación nos ha abierto las puertas a nuevas posibilidades y nuevos retos desde los que construir nuestro papel de docentes, mejorando significativamente en el *cómo* mejorar. En la línea de lo comentado por López Pastor (2006),

[...] Como educadores, no podemos limitarnos a intentar adaptarnos a lo que hay, sino que nuestra intervención tiene que ser fundamentalmente transformadora, dirigida a conseguir los máximos aprendizajes de todos nuestros alumnos. No es admisible o creer que porque el contexto no es el que esperábamos ni deseábamos, no se pueden generar aprendizajes; ni que por ser alumnos de contextos rurales no tengan derecho ni posibilidad de desarrollar al máximo su capacidad de aprendizaje. (, p. 35)

3.2.2.- Ventajas

Para poder ver las ventajas de un contexto tan peculiar como el rural primero debemos aceptar esta realidad y buscar, como nos comenta López Pastor (2006), un enfoque distinto, una búsqueda de planteamientos diferentes a los ya conocidos.

Al igual que en el apartado anterior, vamos a exponer las ventajas de trabajar en un contexto rural a partir de una serie de ejes:

- Con respecto al alumnado:
 - o Mejora en la resolución de conflictos. Los alumnos están acostumbrados a convivir fuera del aula, por lo que los conflictos disminuyen en el centro. Además, en caso de traer los conflictos de fuera al aula, los alumnos poseen herramientas que les ayudan a solucionarlos, por lo que la labor del docente es orientar hacia el uso correcto de esas estrategias.
 - o Al ser pocos alumnos y alumnas la relación con los profesores o profesoras es más íntima y personal, lo que favorece la atención a sus necesidades (enseñanza individualizada). Del mismo modo, al desarrollar una enseñanza más personal el trato con las familias aumenta. Así, se ponen en marcha acciones conjuntas por parte del centro y las familias, dotando de mayor coherencia y significación a todos los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula
 - o El alumnado se siente más participe en su proceso de aprendizaje puesto que en numerosas ocasiones ayudan a adaptar las propuestas del docente a las diferentes edades que coexisten en el aula. Son los alumnos y alumnas quienes, en numerosas ocasiones, ponen en marcha esas adaptaciones porque están acostumbrados (cuando juegan fuera de la escuela) a modificar sus juegos para dar cabida a las diferentes edades de los participantes.
- Con respecto al material:
 - o Como disponemos de poco material no perderemos demasiado tiempo en su colocación ni en su recogida.
 - o El alumnado puede construir o reconstruir el material que ya han utilizado y que está desgastado.

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

- Con respecto a las instalaciones:
 - El Ayuntamiento del pueblo deja a disposición de los centros sus instalaciones municipales, por lo que contamos con numerosos espacios distintos al patio del colegio para la elaboración de otro tipo de actividades.
 - Por otro lado, nos encontramos ante un paraje que debemos aprovechar (campos de césped, montañas, parques, ríos, etc.) para realizar actividades físicas en el medio natural. En el medio urbano nos sería más complicado llevarlas a cabo (transporte para el desplazamiento, modificación de horarios, etc.).

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

1.- INTRODUCCIÓN

En este capítulo exponemos la metodología utilizada para el desarrollo de la presente investigación. En ella elaboramos una propuesta didáctica, la hemos llevado a cabo en un CRA y hemos investigado lo ocurrido sin encasillarla dentro de ningún método de investigación.

Utilizamos diferentes técnicas e instrumentos de obtención de datos y realizamos un trabajo de campo de diez semanas durante el curso 2013/2014. Además, recogimos y analizamos diferentes documentos durante todo el periodo de investigación y realizamos dos entrevistas en profundidad: un profesor experto del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Valladolid y otra a un maestro de EF (con el que hemos tenido la oportunidad de acceder a su aula y compartir diez semanas de trabajo). Los resultados obtenidos han sido sometidos a un proceso de triangulación de datos, entendido como el proceso de “[...] recoger datos desde una variedad de perspectivas, usar una variedad de métodos y apoyarse en una variedad de fuentes para que las predilecciones de cada investigador se compruebe tan tenazmente como sea posible [...]” (Gimeno y Pérez, 1989, p. 160).

Antes de comenzar, creemos conveniente definir qué es investigar. El Diccionario de la Real Academia Española lo define como: (1) hacer diligencias para descubrir algo; y (2) realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia. Centrándonos en el campo de la educación tomamos la definición de Gimeno Sacristán y Blanco García (2010, p. 2), entendemos la investigación como un “ (...) proceso de indagación y de elaboración rigurosas de ideas para alcanzar nuevos significados a lo que sabemos e incrementar nuestros saberes o la profundización de los mismos”. De este modo, aumentaremos nuestra comprensión acerca de la realidad educativa y cómo mejorarla.

Además, en la línea de lo comentado por Devís (2012), podríamos definir nuestra investigación como sociocrítica en tanto que nos hemos preocupado por encontrar prácticas que dieran respuesta a las desigualdades e injusticias sociales, ocupando el papel de docentes investigadores para realizar un cambio social.

2.- DEFINICIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR

En el marco teórico de la presente investigación recogemos los modelos tradicionales y alternativos de enseñanza deportiva de las clases de EF en la etapa de EP y su vinculación con la educación inclusiva.

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

Los métodos más tradicionales y habituales en la enseñanza de los deportes como contenido del área de EF en EP promueven un aprendizaje individual y competitivo, en el que el profesor posee el conocimiento y los alumnos se limitan a reproducirlo (Fraile et. al., 2004; Monjas, 2004, 2006). Así, Dávila (2007) expone que:

[...] Un rasgo característico en la [sic] enseñanza de las progresiones de los fundamentos técnicos se observa cuando los profesores primero ejecutan de manera “correcta” algún movimiento técnico deportivo, luego piden al alumno lo repita, éste realiza uno a uno cada elemento dispuesto por el [sic] profesor, para que finalmente integre -el alumno- todos esos elementos en un juego deportivo [...]. (párr.. 14).

Es decir, la tónica habitual es partir de las habilidades técnicas para llegar a situaciones reales de juego, descontextualizando cualquier práctica deportiva. (Devís y Peiró, 1997).

La investigación que presentamos pretende desarrollar una nueva forma de abordar la enseñanza de los deportes en EP a través de los juegos modificados, con la finalidad de desarrollar un aprendizaje más inclusivo y comprensivo del deporte. Siguiendo a Devís y Peiró (1997), “(...) El alumnado no puede limitarse a preguntar cómo debe hacer un gesto técnico, sino también qué gesto y cuándo hacerlo, revelándose así la toma de decisiones y juicios como elementos fundamentales en el devenir del juego” (p.148).

Ante esto, la pregunta de investigación que nos planteamos es la siguiente:

¿La utilización de juegos modificados y de una metodología comprensiva en la enseñanza de los deportes ayuda a la inclusión del alumnado en una escuela rural?

A partir de esta pregunta establecemos los objetivos de la investigación:

- 1.- Estudiar la aplicación de juegos modificados a través de una metodología comprensiva en la enseñanza de los deportes en EF.
- 2.- Analizar el papel del docente de la escuela rural en la enseñanza de los deportes a través de una metodología comprensiva.
- 3.- Analizar el papel del alumnado de la escuela rural en la metodología comprensiva en la enseñanza de los deportes en EF.
- 4.- Establecer las vinculaciones entre los juegos modificados y la educación inclusiva.
- 5.- Conocer y analizar las posibilidades de desarrollo de los juegos modificados en un CRA.

3.- DISEÑO METODOLÓGICO

Toda investigación está sujeta a un tipo de metodología que orientará todo el proceso de la misma, así como las preguntas de investigación y las técnicas e instrumentos utilizados para recoger y analizar los datos. Para Taylor y Bogdan (1987) el enfoque que otorgamos a los problemas y las maneras de solucionarlos hace referencia a la metodología y elegir una metodología u otra responde a nuestros supuestos, intereses y propósitos.

Dentro del campo de las ciencias sociales prevalecen dos metodologías de investigación: la metodología cuantitativa (explicación de los hechos) y la metodología cualitativa (interpretación y comprensión de los hechos). Stake (1995) expone tres diferencias importantes entre estas dos metodologías: 1) la distinción entre explicación y comprensión como objeto de la investigación; 2) la distinción entre una función personal y una función impersonal del investigador; y 3) una distinción entre conocimiento descubierto y conocimiento construido.

Nuestra investigación se fundamenta en una metodología cualitativa. Son muchos los autores que han definido este término, tales como Taylor y Bogdan (1987), Stake (1995), Denzin y Lincoln (2011) o Maxwell (2013). A la hora de definir la metodología utilizada nos decantamos por las siguientes palabras de Denzin y Lincoln (2011):

La investigación cualitativa es una actividad situada que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas interpretativas que hacen visible el mundo. Estas prácticas transforman el mundo, lo convierten en series de representaciones que incluyen notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y diarios. De esta manera, la investigación cualitativa supone un acercamiento naturalista e interpretativo al mundo. Esto implica que el investigador cualitativo estudia cuestiones en su ambiente natural, tratando de buscar significados e interpretando los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan. (p. 3).

Hacemos referencia a estas palabras porque entendemos nuestra investigación como un proceso en el que recogemos, a través de diferentes técnicas e instrumentos (entrevistas, observación participante, diario de campo y grabaciones de audio y vídeo), todo aquello que hemos vivido así como la visión de los protagonistas de la investigación, lo que nos proporciona un acercamiento a la realidad investigada.

De este modo, nuestra investigación, como en todo proceso de investigación cualitativa, produce una serie de datos descriptivos (palabras de diferentes personas y/o escritos,

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

observaciones, etc.) que trataremos a partir de una metodología que se caracteriza, según Taylor y Bogdan (1987), por:

- Ser un proceso inductivo. A partir de las pautas de los datos desarrollamos conceptos, intelecciones y comprensiones. Entendemos la investigación como un proceso flexible.
- Observar el escenario y las personas a investigar desde una perspectiva holística, es decir, tomamos los elementos de la realidad objeto de estudio como un todo y no como diferentes variables.
- El investigador es sensible a las interacciones con las personas que son objeto de estudio, se introduce en el campo de manera natural y no intrusiva.
- Comprender a los sujetos en su marco de referencia.
- Vemos las cosas como si estuvieran ocurriendo por primera vez, sin dar nada por sobrentendido.
- Buscar la comprensión de los hechos.
- Los métodos utilizados para conocer el contexto y las personas influyen en el modo en que los interpretamos. Pretendemos conocer a las personas y experimentar lo que sienten: son métodos humanistas.
- Otorgamos gran importancia a la validez de la investigación, estableciendo una estrecha relación entre los datos y lo que la gente dice y hace.
- Todos los escenarios y personas son únicos y similares y por lo tanto dignos de estudio.
- Los métodos cualitativos no están estandarizados, son flexibles. Se siguen orientaciones pero no reglas, es decir, los métodos sirven al investigador, pero el investigador no es un esclavo del método.

Además, destacamos que no podemos encuadrar esta investigación en un único método, ya que el investigador es a la vez sujeto de estudio. Por ello, hemos decidido realizar un análisis de las diferentes técnicas cualitativas y recoger aquellos aspectos que reflejen y definan nuestra investigación. Principalmente, nos podríamos basar en dos métodos cualitativos: estudio de casos (EC en adelante) e investigación acción (I-A en adelante) porque nuestra investigación pretende, por un lado, analizar, observar y comprender un contexto escolar específico, y por otro lado, llevar a cabo una propuesta para mejorar dicho contexto.

Presentamos en este cuadro a modo de síntesis los aspectos metodológicos de mayor relevancia para este estudio y que serán claves para entender los próximos apartados:

Finalidad de la investigación	Establecer las vinculaciones entre la utilización de juegos modificados en EF y la educación inclusiva.
Metodología utilizada	Cualitativa
Técnicas e instrumentos de recogida de datos	Observación participante, diario de campo del investigador, entrevista a un maestro de EF y a un profesor experto del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Valladolid (UVa en adelante) y análisis de grabaciones de audio y vídeo.
Análisis de los datos	Análisis cualitativo realizado con el programa informático Atlas.ti 7.1.8. De acuerdo con Miles y Huberman (1994), realizamos un proceso de reducción anticipada de los datos para que nos facilitase tanto el análisis como la triangulación de dichos datos.
Participantes	Maestro de EF, alumnado de dos centros (por un lado, 2º y 3er ciclo de EP; y por el otro, aula unitaria) perteneciente a un mismo CRA y un profesor del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la UVA.

Tabla 1: Aspectos metodológicos de la investigación.

3.1.- Estudio de casos

Una vez definida la postura metodológica que vamos a adoptar en el proceso de investigación es necesario definir la forma o formas de indagación que vamos a seguir para dar respuesta a las preguntas. En estas líneas hablaremos de una de ellas, el EC, para posteriormente introducir la siguiente, la I-A.

¿Por qué se podría definir esta investigación como un EC? Principalmente porque nos situamos ante un proceso de investigación que pretende observar, analizar, comprender, interpretar y describir detalladamente una realidad escolar. De acuerdo con Villagrà Sobrino (2012), nos decantamos por este tipo de metodología

[...] por su incalculable valor a la hora de establecer un marco en el que desarrollar la comprensión de nuestro objeto de estudio, atendiendo a la descripción pormenorizada de un problema, un contexto educativo, una persona, un programa educativo, un aula, etc., dentro de un contexto definido por el investigador. (p. 132).

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

Muchos autores hacen referencia al EC en sus investigaciones, Stake (1995), Simons (2009) o Martínez Bonafé (1990), entre otros. Para seguir centrando nuestra investigación consideramos importante aclarar el término de EC haciendo referencia a la definición aportada por dos de los autores internacionales más relevantes. Para Stake (1995, p. 12) “El estudio de caso es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”; mientras que para Simons (2009),

El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil de la comunidad. (p. 42).

Nuestra investigación pretende estudiar la particularidad de los juegos modificados y la metodología comprensiva en la enseñanza de los deportes en un contexto concreto (CRA) que destaca por la diversidad de su alumnado, y entender la complejidad de la labor docente en un dos aulas dividida por ciclos y en otra unitaria, con la finalidad de comprender la actividad que allí se desarrolla.

Dentro de los diferentes tipos de EC propuestos por Stake (1995), definimos nuestro estudio como estudio de caso intrínseco en tanto que no nos interesa conocer otros casos: lo que nos interesa es la particularidad de nuestro caso, es decir, aprender y entender el caso en particular, que es la aplicación de tres tipos de juegos modificados a través de una metodología comprensiva en un CRA. Un EC intrínseco implica que el caso puede proporcionarnos oportunidades esenciales para aprender sobre el mismo. En el curso 2011-2012 y 2012-2013 realicé las prácticas del Grado Maestro en EP en el CRA donde hemos realizado la investigación. Durante esos meses de formación pude observar, analizar y comprender la complejidad de trabajar en un mismo aula con un alumnado de diferente edad, desarrollo motriz y social. Además, durante mi segundo Prácticum observé las singularidades de la EF dentro de la escuela rural. Comenzó a interesarme las estrategias y métodos desarrollados por los docentes en ese contexto para responder a la diversidad, puesto que las clases están formadas por alumnos de varias edades, contextos sociales y culturales diversos y capacidades motrices significativamente diferentes. En definitiva, lo que pudimos observar y analizar en el Prácticum es lo que ha configurado nuestros objetivos de investigación. De esta manera, el CRA en el que se desarrolla la presente investigación constituía un contexto educativo idóneo para analizar la

aplicación y vinculación de los juegos modificados y la metodología comprensiva con la educación inclusiva en la enseñanza de los deportes.

Por otro lado, esta forma de indagación ha sido fuertemente criticada debido a la preocupación obsesiva por la medición de los datos, relacionada con los aspectos positivistas y tecnocráticos de la investigación científica (Martínez Bonafé, 1990). Por ello Stake (1995) explica que la validez del EC radica en la responsabilidad del investigador. Es decir, es de vital importancia que durante el proceso de investigación el propio investigador describa y explique el caso con rigurosidad y compromiso responsable, utilizando diferentes técnicas de recogida de datos, triangulando con las distintas fuentes utilizadas, etc., para que no suponga una mera sucesión de anécdotas narradas. Para ello, hemos organizamos el estudio en tres fases (Martínez Bonafé, 1990):

- **Preactiva.** Fase que precede al trabajo de campo donde tuvimos en cuenta la información de la que disponíamos, los criterios para seleccionar el caso, las influencias del contexto, los recursos, materiales y técnicas que íbamos a necesitar y la temporalización prevista.
- **Interactiva.** En ella se desarrolló el trabajo de campo, la observación participante, el diario de campo del investigador y una entrevista.
- **Postactiva.** A partir de una primera ojeada de los datos recogidos establecimos una serie de categorías de análisis para realizar un borrador del informe, que posteriormente dimos forma con las revisiones de los tutores de este trabajo.

Por otro lado, las técnicas de recogida de datos (observación participante, diario de campo, entrevistas y análisis documental) nos han permitido analizar y entender mejor nuestro caso. Sin embargo, entendemos que este método presenta alguna limitación para la consecución de nuestros objetivos en tanto que para estudiar la aplicación de los juegos modificados y sus posibilidades de desarrollo dentro de un CRA debíamos desarrollar una propuesta práctica.

3.2.- Investigación acción

Durante el tiempo de prácticas (curso 2012/2013) y participación activa en las aulas, se observaron ciertas problemáticas referidas a la participación del alumnado de menor edad en aulas en las que coinciden alumnos y alumnas de diferentes edades, así como la metodología

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

utilizada en el aprendizaje de contenidos como los deportes en EF en la etapa de EP⁶. Ante esto se nos plantearon diversas dudas e inquietudes acerca de cómo mejorar la situación desde la acción del docente. A partir de aquí y en el momento de encarar una posible investigación vimos en la investigación-acción un método apropiado para en primer lugar entender el qué sucede y, posteriormente, analizar el cómo mejorarlo.

Puesto que el objeto de estudio es la propia docencia del investigador, el carácter comprensivo y transformador de la I-A nos proporciona un marco en el cual podemos situarnos para analizar y reflexionar sobre el diseño y los cambios de las distintas situaciones educativas observadas.

Igualmente, a lo largo de todo el proceso de I-A en el que existe un contacto directo entre el investigador y el objeto de estudio, la reflexión se torna como herramienta esencial: reflexión colaborativa (con el resto de profesorado y sujetos), autorreflexión (el investigador como objeto de estudio) y reflexión constante y en espirales ya que siempre se generan nuevos aprendizajes.

Para Latorre (2003, p. 23) la I-A se define como “[...]” una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social [...]”. Esta investigación tiene el principal fin de mejorar el contexto educativo donde se ha llevado a cabo, para lo que hemos utilizado diferentes estrategias.

En la misma línea, Kemmis y McTaggart (1988) definen la I-A como una forma de “indagación introspectiva colectiva”. Es decir, una forma de investigación iniciada por los participantes en situaciones sociales concretas con la finalidad de mejorar las prácticas sociales y educativas y la comprensión de las mismas. Según estos autores, lo que caracteriza a este tipo de investigación es su proceso cíclico:

- El *desarrollo de un plan de acción* para mejorar aquello que está ocurriendo,
- a partir de esto, *poner en práctica dicho plan de acción y observar la acción* críticamente para
- llegar a una reflexión que nos permita *establecer una nueva planificación* atendiendo a las posibles mejoras de la llevada a cabo.

⁶ En el anexo 13 recogemos el diario de las prácticas del Grado Maestro en E. Primaria del curso 2012/2013. En él podemos observar diferentes apartados denominados “Diversidad del alumnado” “Realización de clases de Educación Física” en los que expresé las dificultades encontradas a la hora de enseñar contenidos (como el hockey) en aulas con alumnos y alumnas de 6 a 12 años.



Figura 1: Proceso cíclico de la investigación-acción. Basado en Kemmis y McTaggart (1988).

Esta ha sido nuestra hoja de ruta, a partir de una problemática existente hemos desarrollado un plan de acción que posteriormente llevamos a la práctica. Además, hemos observado lo ocurrido para establecer una serie de conclusiones a partir de las reflexiones que han emanado de la práctica. Sin embargo, no hemos planificado un nuevo ciclo a partir de la evaluación del anterior dado que nuestra investigación responde a un Trabajo Fin de Máster en el que no hemos podido dar cabida a todo ello. Por lo tanto, hemos completado el proceso cíclico de cualquier I-A pero no hemos realizado una segunda programación a partir de las conclusiones extraídas.

A la hora definir nuestra investigación, recurrimos a algunas de las características que nos proporciona Elliot (2005) sobre la I-A en la escuela:

- Esta investigación surge de los problemas observados por un futuro docente en periodo de prácticas y no por problemas teóricos definidos por otros investigadores.
- Interpretamos lo que ocurre en la situación problema como participantes de esa misma situación. No estuvimos ajenos al centro ni al alumnado, sino que compartimos docencia con el maestro de EF con la finalidad de profundizar y comprender esa realidad.
- Para explicar lo que sucede, la I-A construye un guión que, en ocasiones, toma forma de estudio de casos. De este modo, durante la investigación hemos descrito lo observado, hemos creado una teoría de la situación en lugar de una teoría formal.

- Las interpretaciones las hemos realizado desde el punto de vista de quienes actúan en la situación problema. Por ello, las entrevistas y la observación participante son dos herramientas clave en una I-A.
- En el proceso de I-A los propios investigadores, como somos partícipes de la situación investigada, describimos y explicamos lo que sucede con el mismo lenguaje que otros participantes. De esta manera, nuestros relatos han podido validarse por otros diálogos de los demás participantes.
- Los participantes en la situación deben reflexionar sobre ésta, puesto que son compañeros activos en la investigación. Así, podemos validar las interpretaciones y conclusiones. En nuestra investigación, esta autoreflexión se realiza a través de entrevistas, de de las fichas de autoevaluación y de las asambleas diarias con el alumnado.

4.- CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Llevamos a cabo la investigación en un CRA de la provincia de Segovia compuesto por tres colegio públicos que cuentan con Educación infantil, EP y Educación Secundaria Obligatoria (únicamente en uno de los tres centros y tan solo los dos primeros cursos). Los tres centros están separados por pocos kilómetros: la mayor distancia entre ellos es de 8 kilómetros aproximadamente.

Hemos desarrollando la investigación en dos de los tres centros por dos razones: la primer es que el maestro de EF no era el mismo en los tres centros (había un maestro para el centro de cabecera del CRA y otro para los otros dos) lo que nos dificultaba el acceso al campo y compaginar los horarios de los dos maestros; la segunda razón hace referencia a nuestro interés en poner en práctica una propuesta práctica orientada a responder la diversidad de aulas con alumnos y alumnas de diferentes edades, descartando el centro de cabecera del CRA donde el alumnado está distribuidos de tal manera que cada aula corresponde a un curso.

Estos centros están situados a 5 kilómetros el uno del otro. El centro A cuenta con 47 alumnos y alumnas agrupados por ciclos y para nuestra investigación contábamos con el alumnado del 2.º y 3.º ciclo de EP (16 alumnos y alumnas de 2º ciclo y 9 alumnos y alumnas de 3.º ciclo) ya que era la edad recomendada por Devís y Peiró (1997), entre otros, para comenzar la iniciación a los deportes; y el centro B cuenta con 19 alumnos y alumnas de los cuales participan 15 (agrupados todos los ciclos de EP en el área de EF).

El centro A posee un edificio antiguo con dos plantas y 9 aulas en total (incluyendo sala de ordenadores, sala de profesores, aula de compensatoria, aula de inglés y biblioteca). Para el desarrollo de la asignatura de EF contamos con un pabellón municipal situado a pocos metros

del centro y un patio de recreo amplio dividido en dos zonas: una pista de fútbol sala con porterías y canastas, y otra zona más amplia de tierra. El centro B posee un único edificio de una planta con tres aulas (de Educación Infantil, de EP y la de inglés) y un patio de recreo pequeño. Además, para el desarrollo de dicha asignatura contábamos con un aula de ordenadores situada en un edificio contiguo al centro, con un frontón al aire libre y un parque municipal.

5.- SELECCIÓN DE LA MUESTRA Y ACCESO AL CAMPO

Uno de los objetivos de la presente investigación es llevar a cabo una propuesta de juegos modificados para la enseñanza de los deportes en distintas aulas de EP en una escuela rural (ver Anexo 1). Nos interesaba aplicarlo en una escuela rural para dar repuesta a la diversidad del alumnado y crear aulas más inclusivas. Además, queríamos realizar el estudio en diversas aulas en las que el maestro o maestra no trabajara con una metodología comprensiva ni con juegos modificados para enseñar los deportes. Conocíamos varias escuelas rurales que cumplían dichos requisitos y tras analizar sus posibilidades y la viabilidad de desplazamiento a dichos centros optamos por el criterio de proximidad geográfica y conocimiento personal del centro. Por todo ello nos decantamos por un CRA en el que habíamos realizado el Prácticum del Grado Maestro en EP, conocíamos al maestro de EF y teníamos la posibilidad de acceder a clases organizadas por ciclos y a un aula unitaria.

La propuesta consistió en desarrollar tres tipos de juegos modificados en tres aulas diferentes: en un aula con alumnos y alumnas de 3º y 4º de EP, en otro con alumnos y alumnas de 5º y 6º de EP y en un aula unitaria con alumnos y alumnas de 1º hasta 6º de EP. En concreto planificamos tres juegos de cancha dividida, dos de campo o bate y dos de invasión, lo que sumaba un total de sesenta sesiones. El maestro de EF nos permitió adoptar el papel de docentes desde el primer momento, por lo que fuimos nosotros quienes actuamos como maestros durante los meses de enero, febrero y parte de marzo en los que llevamos a cabo la propuesta. Además, el maestro de EF nos ayudó durante todo el proceso de investigación a través de sus intervenciones, consejos y análisis.

El acceso al campo era, sin duda, una de las principales preocupaciones, puesto que una negativa por parte del centro suponía replantearnos todo el proceso de investigación. En primer lugar contactamos vía e-mail con el centro para, posteriormente, desplazarnos allí en el mes de diciembre (curso escolar 2013/2014). Una vez en el colegio, expusimos a la directora nuestra propuesta de actuación y la ofrecimos el documento explicativo de la misma. El equipo directivo no puso ningún impedimento a nuestra estancia en el centro por lo que el siguiente paso fue contactar con el maestro de EF (fue un contacto sencillo puesto que había sido mi tutor de prácticas). Le envié un correo electrónico para pedirle permiso para acceder a sus clases de EF. También le enviamos el documento donde explicábamos la propuesta de actuación y

concretamos un día para reunirnos y hablar sobre la propuesta. El maestro nos comentó una serie de aspectos que no habían quedado claros en el documento escrito y nos aconsejó realizar algún cambio.

Este proceso de acercamiento al centro y de diálogo con los agentes educativos del CRA dotó de viabilidad a nuestra investigación. Además, para acceder al campo se solicitó una autorización a las familias del alumnado (ver Anexo 2). De esta manera asegurábamos la confidencialidad y el anonimato de los datos. Todos y todas accedieron positivamente y firmaron con conformidad las autorizaciones.

A partir de este momento, otra de nuestras inquietudes fue el desempeño del rol docente-investigador en el contexto natural y si iba a ser posible poner en práctica la propuesta o sería el maestro quien la llevase a cabo. Esto es, precisamente, lo que diferencia una investigación de otra. Como comentan Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996), [...] Las condiciones de neutralidad y de incertidumbre, bajo las que investigador intenta comprender y/o modificar una situación problemática son, precisamente, las que configuran un tipo de investigación educativa diferente de otra que se realiza desde una realidad simulada". (p. 103).

El acceso al campo de estudio permitió la selección de los participantes. Se realizó un muestreo intencional dado que los sujetos se seleccionaron de forma directa. El criterio para la selección fue la percepción subjetiva de la realidad objeto de estudio, el interés personal por el contexto rural y la edad aconsejada para comenzar a realizar ese tipo de juegos.

6.- TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

En todo proceso de investigación cualitativa una de las fases más importantes es la recogida de datos. Para ello se requiere cierta planificación de los tiempos y las formas, con cierta flexibilidad. En nuestro trabajo esta fase se ha desarrollado aproximadamente durante diez semanas. Para recoger esos datos se han utilizado una serie de técnicas e instrumentos que nos van a permitir triangular los datos entre ellas: (1) *observación participante* (2) *diario de campo del investigador*; (3) *entrevistas a los maestros*; y (4) *análisis de vídeos y fotografías de las sesiones llevadas a cabo y grabaciones de audio de las asambleas finales de cada clase*.

(1) Observación participante. Consiste en observar y describir como participante de una realidad concreta los hechos que en esta ocurren. En nuestro caso, participamos como docentes dentro de un contexto escolar, lo que nos ha permitido aprender de las personas y actividades objeto de estudio en su escenario natural (DeWalt y DeWalt, 2002).

La observación queda recogida en el diario de campo del investigador. Utilizamos esta técnica con la finalidad de que nos ofreciera, como explican DeWalt y DeWalt (2002, p. 92)

“[...] una comprensión holística de los fenómenos en estudio que sea tan objetiva y precisa como sea posible, teniendo en cuenta las limitaciones del método”. Consideramos que esta técnica de obtención de datos incrementará la validez de nuestra investigación ya que nos sitúa en una perspectiva inmejorable para conocer y comprender el contexto y a los participantes.

(2) *Diario de campo del investigador*. Siguiendo a Zabalza (2004, p. 15), “Los diarios de clase, (...), son los documentos en los que profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases”. De este modo, durante el transcurso de la investigación recogimos en nuestro diario (ver Anexo 5) los acontecimientos, problemas y soluciones observadas en las clases de EF con la intención de analizar las posibilidades de desarrollo de los juegos modificados en la educación deportiva y su vinculación con la educación inclusiva. También describimos el contexto en el que desarrollamos la docencia y expresamos nuestras interpretaciones y reflexiones (tanto desde el punto de vista del investigador-docente, como las perspectivas del profesor de EF del centro) sobre lo ocurrido. Nuestra intención era dotar al diario de un carácter reflexivo, en el que la clave radicase en la interpretación subjetiva y reflexiva por parte del autor, teniendo en cuenta que es un documento vivo que se modifica en el transcurso de su escritura. (Barba Martín, González Calvo y Barba-Martín, 2014)

Zabalza (2004) expone dos variables básicas que deben destacar en los diarios:

- a) Riqueza informativa. La riqueza de un diario radica en la polivalencia de la información que en el recogemos. Lo interesante es conseguir relacionar tanto lo objetivo-descriptivo como lo reflexivo-personal. Por ello, en nuestro diario hemos intentado describir las situaciones observadas reflexionando a su vez sobre ellas.
- b) Sistemática de las observaciones recogidas. Una de las aportaciones de este instrumento de recogida de datos con respecto a otros es su capacidad para hacer una lectura diacrónica sobre los acontecimientos. De esta manera, reflejamos en nuestro diario cada día de la investigación, permitiéndonos analizar la evolución de los hechos.

Además, este autor establece cuatro criterios que permiten diferenciar a este documento de otro tipo de documentos del profesorado:

- Es un recurso que requiere escribir, pero no es necesario escribir todos los días. La escritura nos debe permitir observar el desarrollo profesional del autor.
- Las narraciones son reflexivas. El proceso de escritura del diario trae consigo la reflexión como condición inherente y necesaria.

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

- Es un proceso narrativo personal. Lo que se recoge en el diario tiene sentido pleno para el autor, que es, además, el principal destinatario de la narración. Podemos encontrarnos con la narración de una práctica así como la descripción de los sentimientos y percepciones que el autor tiene.
- Tiene un carácter longitudinal, es decir, la narración recorre un prolongado periodo de tiempo. No es un documento puntual.

Estas características son las que hacen que un diario sea un documento diferente y valioso para la práctica diaria de cualquier docente. Nos permite establecer la figura de maestro-investigador en tanto que es una forma de analizar actuaciones, buscar soluciones a los problemas y reflexionar para la mejora educativa.

(3) *Entrevista a los maestros.* Consideramos necesario destacar que nuestras entrevistas se encuadran dentro del campo de entrevistas de investigación social. Alonso (1994) realiza una diferenciación entre entrevistas terapéuticas y clínicas y entrevistas de investigación social. Define estas últimas como una conversación entre dos personas, donde una de ellas (entrevistador) dirige y registra la conversación con la finalidad de producir un discurso conversacional, continuo y argumental (no fragmentado, segmentado o cerrado) del entrevistado sobre un tema definido en la investigación.

Además, situamos nuestras entrevistas dentro de la categoría de entrevistas en profundidad puesto que queríamos obtener información sobre un tema concreto y a partir de éste redactar una lista de temas que configurasen la entrevista, con lo cual quedaba en manos del entrevistador profundizar más o menos en cada uno de ellos, sin tener un guión inamovible (Rodríguez Gómez et. al., 1996). Como explica Alonso (1994),

La entrevista en profundidad es, pues, un constructo comunicativo y no un simple registro de discursos que hablan al sujeto. Los discursos (...) constituyen un marco social de la situación de la entrevista. El discurso aparece, pues, como respuesta a una interrogación difundida en una situación dual y conversacional, con su presencia y participación, cada uno de los interlocutores (entrevistador y entrevistado) co-construye en cada instante ese discurso. (p. 230)

Para aproximarnos al universo de los entrevistados potenciales realizamos un análisis del estado de la cuestión y trazamos un primer casillero tipológico en el que barajamos dos opciones (las dos elegidas por la relevancia de la información que nos aportaría para la investigación): por un lado, una entrevista a un profesor de un CRA que enseña los deportes en EF en la etapa de EP, el cual nos podía proporcionar información sobre la situación local; por

otro lado, una entrevista a un experto en el tema a investigar que nos podía aportar, como voz autorizada, información relevante para el objetivo de estudio.

Decidimos realizar una entrevista a un experto (ver Anexo 3) dado que se nos brindaba la posibilidad de extraer información única que nos sirviese para nuestra investigación. De entre todos los expertos seleccionados, nos decantamos por un profesor de la Universidad de Valladolid por varias razones: (1) la principal es que su actividad investigadora está relacionada con el ámbito de los juegos modificados, la metodología comprensiva y su relación con la educación inclusiva; (2) otra razón es que ha sido profesor durante nuestra formación inicial en el Grado en Educación Primaria y conocemos su capacidad de comunicar información con precisión; y (3) la última razón responde a cuestiones de garantizar la accesibilidad física y social del entrevistado.

Además, realizamos una entrevista al maestro que nos abrió las puertas de su aula para desarrollar el proyecto de juegos modificados (ver Anexo 4). Nos interesaba conocer su visión del proyecto que habíamos llevado a cabo en el CRA, así como su opinión como maestro de EF en la escuela rural. En este caso utilizamos la entrevista en profundidad para “[...] conocer *cómo otros* –los participantes en la situación o contexto analizado- *ven el problema.*” (Rodríguez Gómez et. al., 1996, p. 168)

Antes de pensar en el guión de las entrevistas creamos un listado de asuntos desglosados. Este listado representa los conceptos más importantes para la investigación y para la entrevista: Educación Física, Educación Primaria, deporte, técnica y táctica, metodología tradicional, metodología comprensiva, juegos modificados, educación inclusiva, educación física inclusiva y escuela rural.

La realización de los guiones de las entrevistas pasó por un proceso de mejora de tres fases. Cada una de las fases se constituía como un filtro en el que se analizaban y mejoraban los aspectos clave y relevantes para la investigación:



Figura 2: Proceso de creación del guión de una entrevista.

1.- En la **primera fase** establecimos una serie de objetivos y bloques de contenidos relevantes referidos al tema de estudio en una batería de preguntas relacionadas con cada objetivo y bloque.

2.- En la **segunda fase** de mejora se revisaron, colocaron y eliminaron los objetivos, bloques de contenido y preguntas expuestas en la primera fase que resultaban poco relevantes para la investigación. Pretendimos, de esta manera, crear un filtro de mejora del guión de la entrevista analizando los contenidos que realmente propiciasen la consecución de los objetivos de la investigación (ver Anexos 11 y 12).

3.- En la **tercera y última fase** pasamos de tener una batería de preguntas a establecer bloques de contenidos y, dentro de cada bloque, indicamos los asuntos de conversación más relevantes (intercalando guiones con preguntas). Finalmente, creamos un esquema abierto y flexible con los puntos que se iban a tratar, con la finalidad de que la persona entrevistada compartiese información acerca de ellos sabiendo que no era necesario inquirir en cada uno de ellos (ver Anexos 9 y 10).

Las dos entrevistas, con guiones diferentes, pretendían establecer una conversación cordial y cercana para obtener una información de calidad. La entrevista al profesor del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la UVa estaba enfocada a extraer información sobre el aprendizaje comprensivo y su desarrollo a través de los juegos modificados, la aplicación de estos juegos en EF en la etapa de EP y su relación con la escuela rural, mientras que la entrevista al maestro del centro rural estaba orientada a responder ciertas dudas que me habían surgido durante el proceso y que no había tenido oportunidad de resolver. Además, interesaba conocer su opinión sobre el proyecto llevado a cabo y su visión

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

sobre diversos temas como la educación inclusiva, su relación con el aprendizaje comprensivo en la enseñanza de los deportes y las limitaciones y ventajas del contexto rural en la EF.

Contactamos con los entrevistados a través de un correo electrónico en el que se les comunicaba el interés de los investigadores en que participasen en la investigación a través de una entrevista. En el correo electrónico no nos referimos a los temas que trataríamos en la entrevista. Sin embargo, antes de comenzar la entrevista (en la presentación de entrevistador y entrevistado) los participantes quisieron saber de qué íbamos a hablar. Consecuentemente, se les informó de ello.

Las dos entrevistas fueron realizadas en fechas y lugares diferentes. Realizamos la entrevista al profesor del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la UVa en un aula de la Universidad durante el desarrollo del proyecto en el centro rural (Febrero, 2014), y la entrevista al maestro de EF en nuestro domicilio particular (por motivos personales no pude desplazarme al centro) y una vez acabado el proyecto (junio, 2014). De esta manera podíamos conseguir, por un lado, información que nos ayudase en el desarrollo del proyecto, y por otro lado, resolver dudas una vez finalizado el proyecto. Hemos de destacar que en la entrevista al maestro de EF del CRA, el entrevistado realizó una serie de preguntas al entrevistador con una duración de aproximadamente 15 minutos.

La duración de la entrevista al profesor de la UVa fue de 40 minutos, mientras que la realizada al maestro del CRA fue de 1 hora y 18 minutos. Las dos fueron grabadas con una grabadora digital para su posterior transcripción y análisis. Los códigos utilizados en la transcripción son E: entrevistador, EE: profesor experto del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Uva, EM: maestro de EF.

(4) Análisis de vídeos y fotografías de las sesiones llevadas a cabo y grabaciones de audio de las asambleas finales de cada clase (ver Anexos 6 y 7). Antes de iniciar la investigación pedimos permiso a todas las familias de los alumnos implicados para la captura de imágenes y grabaciones de vídeo y audio en nuestro trabajo. Éstos se analizaron a través del programa Atlas.ti, lo que nos permitió ponerlos en relación con las distintas técnicas utilizadas.

Estos tres elementos nos permitieron analizar y comprobar los datos, así como poner en relación la información obtenida de una forma muy visual. La relación con otras técnicas de recogida de datos nos ha permitido comprender el contexto en el que hemos desarrollado nuestra investigación, así como describir e interpretar lo que nos ha ido sucediendo.

Destacamos que no ha sido tarea fácil compaginar la docencia con la realización de vídeos y fotografías, puesto que en la práctica es complejo realizar estas acciones con la cámara a la vez que estamos dando clase.

7.- ANÁLISIS DE DATOS

Una de las tareas más atractivas y a la vez más arduas en el proceso de investigación es el análisis de los datos. Aclaremos, como afirman Rodríguez Gómez et. al., (1996), que solo con recoger los datos no podemos dar respuesta a los problemas de investigación planteados, ya que necesitamos de la labor del investigador para otorgarles un significado y aproximarnos a la descripción y a la comprensión de la realidad estudiada.

Los datos de esta investigación proceden de la utilización de diferentes instrumentos de recogida de información (como decíamos: diario de campo del investigador, entrevistas; grabaciones de audio y vídeos; y realización de fotografías). Ante la gran cantidad de datos obtenidos, procedimos, primeramente, a reducirlos, es decir, a simplificar, resumir y seleccionar la información para poder abarcarla y manejarla (Rodríguez Gómez et al., 1996). De esta manera clasificamos toda la información por categorías, lo que nos permitió seguir trabajando de manera más organizada y coherente con nuestros objetivos. Estas categorías, que han sido revisadas durante todo el proceso de análisis, son las siguientes:

1. Metodología comprensiva en EF.
2. Papel del profesorado de la escuela rural en la enseñanza de los deportes a través de una metodología comprensiva.
3. Papel del alumnado de la escuela rural en la metodología comprensiva en la enseñanza de los deportes en EF
4. Otros factores influyentes en la EF en una escuela rural

A partir de estas categorías procedimos a realizar un primer borrador con todos los datos que podíamos englobar en cada una de ellas, con la finalidad de recoger aquellos aspectos más relevantes.

Para realizar este complejo proceso de selección y clasificación aprovechamos el conocimiento del programa informático Atlas-ti 7.1.8 que permite volcar mucha y muy variada información y clasificarla rápidamente. Todas las transcripciones, vídeos y otro tipo de materiales utilizados fueron procesados a través de este programa.

Para el análisis hemos optamos por la siguiente codificación que nos permitirá mostrar a través de qué instrumentos hemos obtenido las evidencias:

Instrumento	Código		
Diario de campo del investigador por cada aula	DA	DB	DC

Asambleas por cada aula	AA	AB	AC
Vídeos por cada aula	VA	VB	VC
Entrevista a experto	EE		
Entrevista al maestro	EM		
Aclaración: Al aula de segundo ciclo le corresponde la letra (A), al aula de tercer ciclo la letra (B) y al aula unitaria la letra (C).			

Tabla 2: Codificación de los instrumentos.

8.- ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN

En todo proceso de investigación es necesario tomar una serie de decisiones para dar respuesta a diversos problemas que conllevan planteamientos éticos, fundamentalmente cuando hay personas involucradas. Una de las finalidades últimas de cualquier proceso de investigación es la publicación y distribución de los hallazgos y conclusiones del trabajo a un amplio número de lectores. Por ello, debemos actuar con responsabilidad durante todo el proceso de investigación: en la recolección, en el análisis y en la difusión de los datos (Blaxter, Hughes, y Tight, 2000).

Estas autoras afirman que la ética de la investigación implica, entre otras cosas, conseguir el consentimiento informado de las personas a las que se va a observar, grabar, entrevistar, etc., es decir, llegar a un consenso en cuanto al uso y difusión de los datos. Así, antes de iniciar nuestra investigación tuvimos que tomar una serie de decisiones éticas que hacían referencia al acceso al campo, la negociación con el centro y el informe a las familias:

- El *acceso al campo* y *negociación con el centro y el docente* fue sencilla puesto que en el centro donde llevamos a cabo la investigación fue el escenario donde desarrollamos, durante dos cursos escolares, el Prácticum correspondiente al Grado Maestro en E.P. La relación con el equipo directivo y el profesorado ha sido correcta y cercana en todo momento, facilitándome el acceso al centro en cualquier momento.
- Las familias, como parte integrante de la comunidad educativa, recibieron un informe a modo de autorización (ver Anexo 2) para solicitar su permiso de grabación de imágenes y sonido y su posterior difusión anónima en el Trabajo Fin de Máster. Todas las familias aprobaron la realización de estas acciones.

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

Además de esto, durante todo el proceso de investigación nos regimos por cuatro principios éticos nombrados por Bogdan y Biklen (1982):

1).- Desde el comienzo de la investigación hemos protegido la identidad de los participantes, para que de este modo no se vean perjudicados en ningún modo. Este es un proceso complejo y casi imposible cuando se utilizan grabaciones de vídeo o fotografías para extraer información. Por ello, pedimos una autorización a los padres, madres o tutores legales del alumnado.

2).- Hemos tratado con respeto y hemos buscado la colaboración de los participantes durante todo el proceso de investigación, tanto del alumnado como del profesorado que han compartido con nosotros todo este tiempo.

3).- En el permiso entregado a las familias y en el diálogo con el centro y el maestro hemos explicitado los términos de acceso y tratamiento de los datos para evitar posibles inconvenientes en la difusión de los mismos.

4).- En todo momento hemos sido fieles a la realidad estudiada y a la veracidad de los hallazgos.

9.- CRITERIOS DE RIGOR

La investigación interpretativa en EF, también denominada naturalista, cualitativa, descriptiva, humanista, etc., ha sufrido y sufre una fuerte crítica a su credibilidad. Esta crítica se fundamenta en la no utilización de métodos y diseños experimentales. Sin embargo, como comenta Del Villar (1994), debido al carácter decisional de la actuación del maestro o maestra es muy difícil, en la investigación de la enseñanza de la EF, la utilización del método científico. Nosotros, los investigadores naturalistas, creemos en la credibilidad de nuestras investigaciones educativas: éstas obedecen a criterios de rigor y sistematicidad –los procesos educativos son únicos, pero se desarrollan dentro de unas pautas y tendencias–, la sistematicidad va ligada a la intencionalidad de los educadores (plan elaborado) –rasgo único que diferencia el acto educativo de otras situaciones en las que el individuo avanza en el proceso de hacerse persona– y son fuente de generación de conocimiento científico.

Al documentarnos para redactar el marco teórico y la metodología encontramos varias fuentes con una serie de criterios de rigor que hemos seguido en nuestra investigación. Citamos a Guba (1983), quien los resume en cuatro: (1) credibilidad, (2) transferibilidad, (3) dependencia y (4) confirmabilidad.

(1).- Credibilidad. Como criterio de verdad y para asegurar la veracidad de los resultados hemos tenido en cuenta los siguientes criterios:

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

- *Trabajo prolongado.* Cuanto más tiempo estemos en el mismo lugar, con mayor facilidad superaremos las distorsiones producidas por nuestra presencia como investigadores. En cierto modo es pasar tiempo con las personas objeto de estudio para que se acostumbren a nuestra presencia y no suponer, así, una amenaza para ellos. También supone acumular días en el centro para conocer a fondo las cuestiones que más nos interesan.

El periodo de estancia en el centro fueron 10 semanas (comprendidas entre los meses de Enero, Febrero y Marzo de 2014). Somos conscientes de que no es una estancia demasiado prolongada, pero no podíamos alargarlo más porque para el desarrollo de la investigación apenas contamos con 9 meses. Además de este periodo de tiempo, la experiencia como alumno (11 años), como docente de prácticas (4 meses) y sobre todo, la experiencia del maestro de EF en la escuela rural (5 cursos escolares) nos sirvió para entender en profundidad dicho contexto.

- *Observación persistente.* En la misma medida que el apartado anterior, Guba (1983) afirma que la interacción prolongada con el contexto investigado nos permite comprender lo que es esencial o característico en él, así como aprender a discriminar los aspectos irrelevantes.

Para conseguir este propósito, utilizamos el diario de campo del investigador (intentando recoger día a día las situaciones más relevantes), así como los videos y las transcripciones de las grabaciones de audio de las asambleas. Esto nos permitió ir mejorando nuestra práctica diaria, además de identificar las actuaciones que creaban situaciones de inclusión y las que generaban desigualdad.

- *Juicio crítico de los compañeros.* Hace referencia a la capacidad del investigador de separarse de su investigación con regularidad para interactuar con profesionales o compañeros que puedan compartir sus comentarios críticos que ayudan en nuestra práctica. Durante todo el proceso de investigación la comunicación con los dos tutores ha sido constante, regular y muy eficaz, con numerosas reuniones para resolver dudas y tomar decisiones o simplemente para comprobar qué tal iba el desarrollo de la investigación. Esto podría extrapolarse a otros compañeros de aula, quienes, aprovechando cualquier momento, ayudaban a configurar este trabajo. De este modo, se han tenido en cuenta numerosos comentarios y visiones diferentes de un mismo tema, lo cual ha enriquecido las interpretaciones y ha facilitado la reformulación constante de la investigación, con la finalidad de mejorar día a día.

- *Triangulación.* Entendida esta como el contraste de datos e interpretaciones entre diferentes fuentes, momentos e informantes. En el análisis de los datos hemos utilizado las siguientes fuentes para triangular:

- Entrevistas, en las que recogemos las impresiones e ideas de un experto y del maestro de EF sobre los temas tratados (educación comprensiva, educación inclusiva, juegos modificados, escuela rural).

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

- Diario de campo del investigador, donde recoger y fijar lo observado en el trabajo de campo y lugar al que acudir para la reflexión.
- Grabaciones de audio y vídeo del alumnado, para obtener la visión del alumnado partícipe de la investigación.

- *Recogida de material de adecuación referencial.* Para contrastar los descubrimientos e interpretaciones recogimos las grabaciones de audio diarias de las asambleas y los vídeos realizados en cada clase.

- *Comprobaciones con los participantes.* El feedback aportado por los diferentes participantes del estudio alteró el rumbo de la investigación. Además, manteníamos diálogos casi todos los días con el maestro de EF para comentar y validar los datos y las interpretaciones recogidas.

- *Establecer la corroboración o coherencia estructural.* Es decir, la coherencia, la sincronización y la lógica entre cada dato y su interpretación con relación a todos los demás. Este proceso queda patente en la discusión y el análisis de los datos.

- *Comprobación con los participantes después del análisis.* Tras terminar la investigación, ofrecimos el informe final al maestro, que nos abrió las puertas de sus clases para que lo leyese y lo validara.

(2) Transferibilidad. El fin último de las investigaciones naturalistas no es establecer generalizaciones, sino formular enunciados verdaderos descriptivos o interpretativos de un contexto en concreto. Para ello, durante la investigación:

- *Hemos hecho un muestreo teórico.* En el marco teórico hemos intentado recoger diferentes publicaciones relacionadas con nuestro objeto de estudio para situar la investigación, dotarle de relevancia y maximizar la comprensión de la información sobre dichos aspectos.

- *Hemos recogido datos descriptivos.* El diario de campo del investigador desarrollado durante diez semanas nos ha permitido acumular abundantes datos, además de los recogidos en los demás instrumentos. Todo este conocimiento generado aporta comprensión.

- *Hemos descrito minuciosamente el contexto.* Tanto en la introducción como en la metodología de la investigación hemos descrito el contexto en el que hemos llevado a cabo nuestra propuesta. De este modo pretendemos dar a conocer con detalle el contexto para poder relacionarlo con otros de características similares, lo que Stake (1995) denomina “generalización experiencial”.

(3) Dependencia. Las investigaciones naturalistas, al tratar con diferentes realidades, aceptan que haya una cierta inestabilidad en los datos. Para controlar este hecho hemos aplicado las siguientes medidas:

- *Métodos solapados:* durante el transcurso de la investigación hemos utilizado diferentes técnicas e instrumentos para poder compensar la debilidad de unas con la fuerza de otras. Estas han sido: la observación participante, el diario de campo del investigador, las entrevistas a los maestros y las grabaciones de audio y vídeo.

- *Establecer una pista de revisión.* A partir del capítulo de metodología, donde detallamos los pasos que hemos seguido en la investigación, y junto con los anexos donde se encuentran las transcripciones sin analizar (ver Anexos 3 y 4) ofrecemos una explicación progresiva del proceso.

- *Revisión de la investigación por parte de un observador externo.* El proceso de investigación ha sido revisado regularmente por los dos tutores de este Trabajo Fin de Máster.

(4) Confirmabilidad. Los datos e informaciones pueden ser confirmados por otras personas. En los Anexos 3, 4, 5, 6, 7 y 13 podemos encontrar todos los datos recogidos para que cualquier investigador, al igual que nosotros, pueda realizar el análisis. Además, para orientar a otros investigadores, en el capítulo de discusión de los datos hemos incluido citas literales extraídas de los instrumentos utilizados. Para conseguir el principio de confirmabilidad debemos tener en cuenta:

- *Triangulación.* Como ya hemos expuesto en el apartado de credibilidad, hemos recopilado datos desde diferentes perspectivas (maestro, experto, investigador, alumnado), con una variedad de técnicas e instrumentos de recogida de datos, todo ello apoyándonos en las diversas fuentes expuestas en el marco teórico de la presente investigación.

- *Ejercicio de reflexión.* Este trabajo está escrito de forma continuada, lo que nos ha permitido reflexionar continuamente sobre lo escrito. Además, está revisado por dos expertos que trabajan en el campo de la investigación educativa, uno de ellos, en concreto, trabaja en el ámbito de la educación inclusiva y la EF.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo exponemos el análisis de los datos recogidos. Como ya hemos mencionado, vamos a realizar el análisis a partir de cuatro categorías: (1) Metodología comprensiva en EF, (2) Papel del profesorado de la escuela rural en la enseñanza de los deportes a través de una metodología comprensiva, (3) Papel del alumnado de la escuela rural en la metodología comprensiva en la enseñanza de los deportes en EF, y (4) Otros factores influyentes en la EF en una escuela rural.

1.- METODOLOGÍA COMPRENSIVA EN EF

Con esta categoría pretendemos recoger los datos que hacen referencia al término de *modelo comprensivo* que hemos definido en el marco teórico (ver pág. 26). Para ello, nos detenemos en aspectos relacionados con la táctica, los valores y las diferencias percibidas entre el aprendizaje táctico y el aprendizaje técnico en la enseñanza de los deportes en EF.

1.1.- Relación con la táctica

El modelo más extendido en la enseñanza de los deportes es el denominado “tradicional” que se basa en la enseñanza de la técnica. Esto se debe, como afirma Velázquez (2004), a que reproducimos planteamientos, métodos, entrenamientos, etc., propios del deporte de competición:

[...] el modelo que está más asentado es el modelo tradicional, el modelo basado en la técnica. [...] yo creo que el modelo que predomina es el modelo tradicional. Cuando uno ve clases pues lo más normal que el modelo tradicional sea el más habitual.

(EE: p. 2)

Bueno pues yo creo que se empiezan enseñando dependiendo del deporte, el manejo, en este caso si es un balón, es una pelota, una raqueta,... enseñando un poco la técnica básica y a partir de ahí llevarlas a situaciones reales, jugadas, en las que vas modificando reglas y vas modificando espacios, materiales y vas en progresión. Yo, mis clases, creo que pocas veces he llegado a practicar un predeporte como tal. Por ejemplo, si estamos hablando de baloncesto o de balonmano, no vamos a llegar a jugar nunca con las reglas digamos oficiales o medio oficiales de ese deporte sino que son adaptaciones que tú vas haciendo y

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

dependiendo de los grupos y del avance de los mismos pues vas añadiendo y vas en progresión, hasta donde llegues [...]

(EM: p. 9)

A pesar de ello, este modelo está evolucionando a un modelo más alternativo que nos acerca, precisamente, a la enseñanza de la táctica a partir de situaciones globales de juego.

[...] Yo creo que ya no hay un modelo tradicional tan rígido como podía ser antes; sí hay un modelo tradicional pero se ha evolucionado. En muchos casos, aunque se desarrolle ese modelo tradicional, se puede hacer de una forma más positiva, más positiva pues porque las actividades se desarrollan de una forma más participativa, más lúdica y aunque sea un modelo tradicional también puede ser un modelo que tenga su... bueno, que ofrezca otras alternativas.

(EE: p. 3)

Este cambio de modelo hacia un modelo menos tradicional se ve impulsado, de acuerdo con el maestro de EF entrevistado, por el aprendizaje entre pares en los contextos educativos, la experiencia y la formación:

Empecé de alguna forma en esto de la educación física a través de las escuelas deportivas en las que normalmente se trabajan prácticamente predeportes y atletismo y tal, un poco así. Entonces era totalmente distinto. Ahora con la experiencia y con el aprendizaje de otros compañeros y de la formación personal vas aprendiendo a hacer distintas actividades en progresión, mucho más jugadas, de otra manera, atendiendo las individualidades de cada uno. Yo creo que es totalmente diferente, y basada sobre todo en el juego, a partir del juego. Antes no. Entonces la experiencia yo la considero básico.

(EM: p. 10)

Nuestro proyecto no se basó en metodologías tradiciones, sino en el modelo comprensivo. Este modelo, junto con el aprendizaje de aspectos tácticos ha propiciado que el alumnado tomase continuas decisiones sobre diferentes aspectos del juego.

Méndez et. al, (2009) explica que esa toma de decisiones permite al alumnado aumentar su comprensión sobre el mismo (el por qué de sus acciones) y mejorar su comportamiento táctico. El profesor de la UVa coincide con esta idea:

Yo creo que al desarrollo del juego aporta la riqueza de, del pensamiento táctico. Es decir, el alumno no ejecuta las cosas simplemente por eh, por hacer algo, sino que con un sentido. Buscar un objetivo cuando realizan las cosas [...].

(EE: p. 8)

Además, este aspecto lo hemos observado en el transcurso de los días y el alumnado lo expresaba en las asambleas finales de cada clase:

[...] Cuando paramos y reflexionamos sobre este tema varios alumnos y alumnas me comentan que se acercan a la red porque es más fácil para hacer un punto, pero más difícil para pasar la pelota por encima porque está más alta [...].

(DB: p. 9)

(Entrevistador): Cuando estábamos jugando uno contra uno, ¿dónde os habéis situado después de lanzar el balón al contrario?

A.B18: En el medio porque si sigues en un lado y te lo mandan al otro puede que no llegues.

(Entrevistador): ¿Os daba posibilidades pasaros el balón?

AB18: Sí, porque así despistas al otro y le descolocas.

(AB)

(Entrevistador): Cuando tenáis a vuestro compañero que estaba enfrente de vosotros, ¿dónde tirabais el balón para conseguir punto?

AA2: A los lados. AA8: Arriba del compañero para que no la cogiera y tuviera punto. AA1: Si AA5 estaba en la derecha pues se la tiraba a la izquierda para poder hacer punto.

(Entrevistador): ¿Dónde es la mejor zona para coger la pelota?

AA5: Cerca de la red. AA14: En medio porque cuando tira a lo mejor sabes si tira delante o detrás. Si por ejemplo estoy en el medio y tira adelante yo puedo correr y cogerla.

(AA)

El alumnado de cada aula tomaba las decisiones de manera diferente (el alumnado del 2º ciclo tardaba más tiempo en decidir qué acción realizar para mejorar en el juego, mientras que el alumnado del 3er ciclo rápidamente se adaptaba a las exigencias del juego), pero a pesar de ello, las decisiones eran muy similares en todas las aulas.

A parte de aumentar la comprensión del juego, el alumnado aprendía diferentes conceptos tácticos (el desmarque, el lanzamiento a espacios vacíos o la organización de los grupos para ocupar los espacios) y los extrapolaba a otros juegos:

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

Hay conceptos tácticos aprendidos por el alumnado como por ejemplo: lanzar a zonas vacías para conseguir mi objetivo, organizarme para cubrir los huecos en el espacio para que no me hagan punto, realizar pases para alcanzar nuestro objetivo más fácilmente, etc., que los han utilizado durante el desarrollo de los tres tipos de juegos modificados.

(DA: p. 70)



Fotografías 1 y 2. Distribución del alumnado del 2º ciclo en dos campos de juego diferente.

Como podemos observar en estas dos imágenes que hacen referencia a dos tipos de juegos modificados (de cancha dividida y de campo y bate), el mismo alumnado aprendió a organizarse y colocarse en el campo de juego para evitar dejar zonas libres.

Estos aprendizajes están en la línea de lo que referenciamos en la teoría cuando Monjas (2006) expone que a través de estos juegos desarrollamos un aprendizaje comprensivo a nivel conceptual con conceptos como el desmarque, el aprovechamiento del espacio, la organización defensiva, el diseño de estrategias, etc.; y que nos anticipó en la entrevista el profesor experto en la temática:

Si yo aprendo el concepto de desmarque, lo aprendo y me sirve por igual para cualquiera de la familia de deportes, para cualquiera de los deportes de una misma familia deportiva, es decir, me va a valer el concepto de desmarque para baloncesto, me va a valer para fútbol, me va a valer para hockey para cualquiera de los deportes.

(EE: p. 7)

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

Poco a poco el alumnado iba comprendiendo que sus decisiones tácticas mejoraban el desarrollo del juego. A medida que iban pasando los días disminuyó la necesidad de establecer normas que ayudasen al alumnado a comprender la táctica que tenía que utilizar.

Tres contra tres: grupo en el que se encuentran alumnos de 5º y 6º de EP. No hablan entre ellos para distribuirse en el campo; aún así cada uno ocupa una zona. Se colocan en línea ocupando todo el ancho del campo. Cuando comienza el juego se pasan el balón entre ellos, aunque no siempre. Suelen acercarse casi siempre a la red a lanzar. Tampoco lanzan golpean el balón directamente, siempre la cogen y lanzan. Estas decisiones les están ayudando a realizar muchos puntos y a recibir pocos.

(DC: p. 15)

Lanzan pelotas a la misma zona donde solo se encuentra un alumno o alumna. Creo que han deducido que tirando las tres a esa zona tienen más tiempo para dar vueltas porque el alumno que tiene que recogerlas no puede con todas y las ayudas por parte de otros compañeros tardan en llegar.

(DB: p. 41)

Con el paso de los días, el alumnado era capaz de crear sus propias estrategias tácticas para mejorar sus acciones en el juego sin ayuda de normas. Algunas de estas estrategias las decidían de forma individual:

Lanzan a zonas donde no llegan sus compañeros. Alguno lanza a un lado, luego al contrario (creando un hueco en el medio) y por último al medio.

(DB: p. 42)

En el Anexo 7 podemos encontrar el vídeo número 11 en el que un alumno realiza el lanzamiento de tres pelotas a una misma zona donde solo hay un alumno para recoger las pelotas, por lo que tarda en poder atraparlas. Esta estrategia le permite al lanzador realizar muchas vueltas.

(VC: 11)

El equipo que defiende no está organizado: persiguen todos a un alumno de 6º quien conduce casi siempre la pelota. Sin embargo, cuando se siente rodeado pasa la pelota a sus compañeros que se encuentran sin defensores y derriban el cono.

(DC: p. 72)

Mientras que en otras ocasiones esas estrategias se tomaban en grupo:

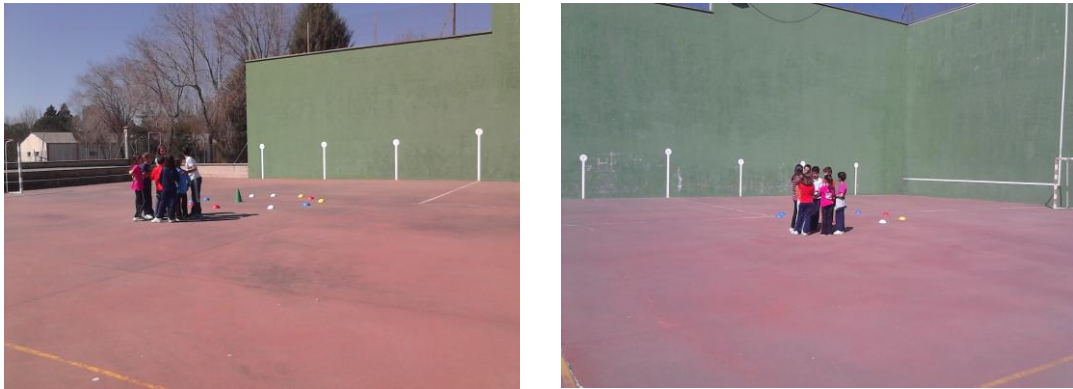
Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

Tanto el equipo que lanza como el que recoge pelotas se organiza antes de comenzar a jugar. Uno habla sobre cómo colocarse y dónde colocarse, mientras que el otro habla sobre posibles zonas donde lanzar la pelota.

(DA: p. 45)

Los dos grupos, cuando les tocaba recoger la pelota, colocaban a un alumno cerca de las porterías, no delante de ellas, sino en otra zona cercana a la portería. Ellos lo justificaban diciendo que si se colocaban delante de la portería dejaban muchos huecos libres. Si la pelota iba hacia la portería les daba tiempo a pararla antes de que atravesase la portería.

(DB: p. 49)



Fotografías 3 y 4. Alumnos y alumnas de la escuela unitaria reunidos en dos grupos para decidir las acciones a desarrollar en el juego.

En estas imágenes podemos observar a dos grupos de alumnos de una misma clase (el grupo encargado de lanzar las pelotas y el grupo encargado de recogerlas) reunirse y hablar para decidir las estrategias a realizar en el juego.

A pesar de todo ello, a lo largo del proceso se produjeron ciertas dificultades que hacían referencia a que el alumnado, en ocasiones, no comprendía el objetivo del juego, por lo que no desarrollaba su comprensión táctica:

Dos parejas, de las ocho que había en total, formadas por alumnos y alumnas de 4º, 5º y 6º de EP lanzan a los lados para intentar conseguir punto. Los demás lanzan a su compañero.

(DC: p. 10)

Una de las parejas formadas lanza el balón a las manos de su compañero/a, no lanzan a los espacios en los que no está su compañero/a para hacer punto.

(DC: p. 14)

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

En el Anexo 7 podemos encontrar el vídeo número 12 en el que dos alumnos y una alumna realizan el lanzamiento de tres pelotas a zonas ocupadas por compañeros y compañeras que las recogen. A penas llegan a completar una vuelta. Hay zonas que están vacías (como la parte de detrás de los lanzadores) a las que no tiran. Tiene que intervenir el maestro para enseñarles zonas a las que tirar y llegar a completar más vueltas.

(VC: 12)

Esta comprensión táctica también se daba cuando realizábamos paradas en los juegos y en las asambleas finales de clase. En estos momentos de reflexión-acción el alumnado, a partir de las orientaciones del maestro, los comentarios y las acciones de otros compañeros y compañeras comprendía las decisiones tácticas que tenía que realizar para mejorar en el juego. Como nos explica Monjas (2004), la metodología comprensiva empleada durante las sesiones (que tenía en cuenta momentos para la comprensión de la acción y para el análisis posterior en las asambleas) favorece la adquisición de ciertos aprendizajes por parte de los estudiantes.

Las orientaciones del maestro estaban encaminadas a preguntas referentes a aspectos tácticos concretos del juego realizado en ese momento. En ocasiones hacían referencia a juegos individuales en los que, por ejemplo, el objetivo del alumno o alumna era pasar por encima de la red una pelota y que diera un bote en el campo contrario:

Por otro lado, antes de volver a jugar pregunto dónde hay que lanzar para conseguir el punto. Responden tres alumnos y dos alumnas comentan lo mismo “a donde no esté mi compañero/a”.

(DC: p. 14)

(Entrevistador): ¿Dónde tenemos que colocarnos para que no nos hagan punto?

AA6: Pues en el medio.

AA1: En el medio por si te tiran adelante puedes llegar fácilmente. Porque si te tiran adelante y tú estás atrás, tardas mucho y ya te meten puntos.

(AA)

Y otras veces hacían referencia a aspectos o situaciones de juego grupales en las que era necesario pasarse la pelota entre los compañeros y compañeras para conseguir nuestro objetivo (ya sea derribar un cono o meter las pelotas en una caja):

(Entrevistador): ¿Dónde os situabais para recibir un pase del compañero?

AB17: Ponernos cerca de él, porque si estamos lejos puede que no lleguemos y salga alguien por detrás y nos la coja.

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

(Entrevistador): ¿Es mejor estar cerca del que tiene la pelota para recibir el pase?

AB23: Depende. Luego también, si uno está desmarcado aquí y están todos cubriéndole ahí también le puedes pasar el balón aquí y está solo.

(AB)

(Entrevistador): ¿Cómo habéis recogida las pelotas? ¿Cómo creéis que se tarda menos?

AC30: Las cogíamos y las pasábamos. Hay que pasar pero también hay que ver si la gente está atenta porque yo ha habido alguna vez que he tenido que llamar a alguien porque si no, no se la podía pasar a nadie.

(AC)

Durante estos momentos de diálogo, el alumnado tenía claro las acciones que debía realizar dependiendo de la situación concreta analizada, pero cuando volvíamos a jugar se producían situaciones contrarias.

Pocos minutos después volvemos a parar y recordamos el objetivo y las normas del juego. Hablando con todos y todas, tengo la sensación de que saben perfectamente lo que tienen que hacer (o por lo menos es lo que dicen). Sin embargo, cuando empiezan a jugar el grupo antes mencionado sigue realizando lo mismo (no se mueve con el balón, pasa y recibe pase casi siempre el mismo, no lanzan a los sitios donde no están sus compañeros y compañeras de enfrente, etc.). Algo no ha sido bien explicado, entendido o interpretado.

(DA: p. 13)

Tras diez minutos jugando observo cómo una pareja sigue lanzándose el balón uno a otro, desde el mismo sitio que la recogen y sin acercarse a la red. Paramos y recordamos normas y modificaciones, preguntamos si se están cumpliendo y resolvemos dudas sobre algunas cuestiones referidas a esas normas. Cuando volvemos a jugar compruebo que durante los primeros 2 minutos todas las parejas comienzan a lanzar a los lados y a acercarse a la red para lanzar. A pesar de ello, poco a poco la pareja antes nombrada comienzan a jugar como lo hacía al principio, no se mueven con el balón, no se acercan a la red y no lanzan al lado contrario de donde está su compañero para hacer punto.

(DC: p. 11)

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

El alumnado realizaba acciones que contradecían los argumentos que habían desarrollado en las reflexiones:

En el Anexo 7 podemos encontrar los dos vídeos explicados a continuación (VA: 1 y VA: 4):

Dos alumnas juegan entre ellas. El objetivo del juego es pasar la pelota por encima de la red y conseguir que de un bote en el campo contrario. Ellas se pasan la pelota, sin intentar hacer punto.

(VA: 1)

Dos alumnas juegan entre ellas. El objetivo es pasar la pelota por encima de la red y conseguir que de un bote en el campo contrario. Ellas dejan siempre que de un bote la pelota antes de cogerla.

(VA: 4)

1.2.- Relación con los valores

De acuerdo con el profesor entrevistado experto en el tema, la metodología comprensiva puede hacer referencia a dos tipos de comprensiones: la comprensión táctica y la comprensión actitudinal:

[...] Y es que, la palabra *comprensión* puede aludir al término *comprensión táctica* y también al término *comprensión* desde un punto de vista actitudinal, es decir, yo puedo comprender, si soy habilidoso, que mis compañeros, si quiero que participen más en el juego yo tengo que colaborar con ellos más, ¿no? O puedo comprender también, que todo el mundo tiene derecho a participar en la actividad deportiva. Entonces, esa acepción del término *comprensión* en el sentido participativo también es muy interesante.

(EE: p. 7)

Como resalta Monjas (2004), durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje de los deportes debemos tener como referencia la Educación en Valores: la cooperación, la solidaridad, el compañerismo, la sinceridad, el respeto, etc., que dotarán a nuestras aulas de una identidad propia. Tanto los dos maestros entrevistados como nosotros como maestros investigadores coincidimos en que la enseñanza en valores (a través del desarrollo de la comprensión actitudinal) mejoraba la participación del alumnado en las clases:

[...] si tú centras eh... o buscas con los juegos modificados no solamente el aprendizaje táctico sino también esa doble acepción que te comentaba, pues

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

evidentemente si lo que estás tratando es favorecer la participación de todo el alumnado, estás intentando promover una educación inclusiva claramente [...].

(EE: 10)

El papel del alumno yo creo que parte sobre todo desde el respeto. Del respeto entre ellos mismos, que no siempre está ahí, y el respeto de ellos mismos es cuando estás haciendo cualquier tipo de situación, el respetar las cualidades que tiene un compañero. No reírte de él, no pasarte, no meterte con él y sí tratar de ayudarlo. Y en eso puede tener una función muy importante el profe, claro, a la hora de decir “vamos a ayudar este compi que se le da un poco peor no sé qué cosa y le vamos a echar una mano”. Yo a eso lo llamaría una educación inclusiva

(EM: p. 9)

El profesor me pregunta que cuál es el fin último de este juego, que qué me propongo y qué quiero conseguir. Le comento que con cada uno de los juegos pretendo desarrollar la capacidad táctica del alumnado (que tengan en cuenta dónde lanzan, cuándo lanzar, dónde se deben colocar para recepcionar el balón, dónde lanzar si tienen un compañero enfrente) además de favorecer la participación de todo el alumnado [...]

(DA: p. 6)

Esta concepción actitudinal se basa en la participación del alumnado menos habilidoso en los juegos. Para ello, los juegos poseían normas que favorecían a dichos alumnos y alumnas:

[...] aprendizajes actitudinales relacionados, que es lo que comentaba antes, en el modelo comprensivo en esa doble acepción en el sentido comprensión, eh... si yo eh... respeto que hay diferentes hay diferentes niveles de habilidad también tengo que intentar contribuir a que personas menos habilidosas tengan el mismo derecho y la misma posibilidad de participar que las personas más habilidosas dentro de la práctica deportiva. Lo cual supone que a veces los juegos tengan unas reglas que, entre comillas favorezcan algunos hábitos.

(EE: p. 15)

A parte de las reglas iniciales del juego, cuando identificábamos problemas relativos a la participación parábamos y proponíamos nuevas modificaciones para aumentarla. Durante todo el proyecto intentamos fomentar la participación democrática del alumnado en la clase para llegar a consensos que facilitasen, como en este caso, la participación de todos los alumnos y alumnas:

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

Cuando comenzamos a jugar se da otra situación diferente, casi siempre es el mismo alumno/a quien coge el balón sin dejar que su pareja pueda cogerlo, aunque luego se lo pasa antes de lanzar. Volvemos a parar para preguntar si había algún problema con la participación y ninguno de los alumnos y alumnas comentó nada. Propuse una nueva modificación estableciendo una zona para cada alumno/a sin la posibilidad de invadir la zona de mi pareja. De esta manera dividí el campo en dos y cada uno de la pareja se situaba en una zona. Seguimos jugando durante diez minutos y observo cómo ahora la participación se reparte entre el alumnado.

(DB: p. 10)

Tras quince minutos paramos y dialogamos sobre estos temas. Pregunto al trío si habían participado todos por igual. Todos dicen que sí, hasta la alumna que ha estado casi los diez minutos sin participar. Entre todos los alumnos y alumnas decidimos que tienen que pasarse la pelota obligatoriamente y que cada poco tiempo tienen que rotar y pasar todos por los dos campos.

(DB: p. 20)

El aumento de la participación a partir de las modificaciones también era percibido por el alumnado en las reflexiones que durante el juego y en las asambleas compartíamos con ellos.

(Entrevistador): A ver, comentadme, problemas que han surgido:

AC40: En nuestro equipo al principio no pasábamos, pero luego al final, cuando estábamos atacando y defendiendo se pasaba más la bola.

(Entrevistador): ¿Todos creéis que se ha tocado más la pelota cuando hemos establecido dos zonas, una de atacantes y otra de defensores?

Respuesta generalizada: Sí

AC30: Sí, porque AC26 antes la tocaba dos veces, ahora la toca muchas más.

AC35: Sí, la toca muchas más.

(AC)

Sin embargo, las reglas propuestas para fomentar la participación en ocasiones eran mal interpretadas por el alumnado. La participación pasaba a ser, para muchos, una obligación que había que sortear o una regla que siempre había que cumplir:

Un alumno propone que la pelota pase por todos los compañeros del grupo antes de derribar el cono. Al poner esta regla, la situación que se produce es que el equipo que saca la pelota jugada se reúne cerca unos de otros y la tocan

rápidamente todos. De esta manera, casi antes de sacar ya la han tocado todos. Después de esto son dos o tres alumnos quienes se dedican a jugar. La participación de los demás alumno y alumnas del grupo se limita a tocar la pelota al comienzo del juego.

(DB: p. 58)

Tres parejas se pasan el balón entre ellas. Parece que se la pasan por obligación, porque el pase no les ayuda a realizar puntos. Es un “pasar por pasar”.

(DA: p. 26)

La situación anterior la podemos observar en el vídeo número 8 del Anexo 7:

La regla propuesta era que para derribar el cono primero la tenían que tocar todos los componentes del grupo. Esto provocó, en uno de los grupos, que todos los alumnos y alumnas se reunieran alrededor del poseedor de la pelota para tocarla rápido, continuar jugando y no incumplir la norma.

(VB: 8)

Estas reglas que abogaban por un aprendizaje actitudinal vinculado a la participación del alumnado en los juegos eran importantes en las tres aulas, pero mucho más en el aula unitaria puesto que las situaciones de exclusión eran más habituales al tratarse de una clase con alumnos y alumnas de 1º de EP hasta 6º de EP:

[...] el aprendizaje actitudinal, en este sentido, es mucho mayor para los alumnos en un CRA que haya mucha diferencia de edad, pues es muy necesario que ese aprendizaje actitudinal que decíamos lo desarrollen los alumnos mayores, para favorecer la participación de los pequeños [...]

(EE: p. 18)

En este sentido, los dos maestros coinciden en la idea de que ese aprendizaje actitudinal ayuda a los alumnos y alumnas más pequeños a participar más.

[...] Los problemas vienen, a veces, cuando quieres hacer cosas en grupo que sean un poco más complicadas porque si se producen en ese caso propuestas o situaciones en las cuales los más pequeños, en este caso, no porque tengan ningún otro problema, sino por el hecho de ser más pequeños y sus propias características físicas los que de alguna forma se sienten desplazados por los más mayores. Entonces el hecho de decir a los más mayores “oye, que tenemos que ayudar a estos. A tu hermano pequeñajo, a tu primo pequeñajo” porque al final son como una pequeña familia, pues podría ser que fuera un problema,

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

pero al final no es un problema. Tú que has visto las sesiones allí, todos esos problemas, en muchas ocasiones no se convierte en un problema, se convierte en un aprendizaje para el profesor, en primer lugar, porque te están enseñando los propios niños cómo enseñar a los más pequeños, y al final es un trabajo de enseñanza recíproca que se convierte en un trabajo en grupo y las cosas funcionan [...].

(EM: p. 14)

En la línea de lo que comenta el maestro de EF, desarrollar actitudes en el alumnado en aulas de este tipo propicia aprendizajes de mayor calidad, fomenta la idea de comunidad y garantiza el éxito de la actividad. Eran los propios alumnos y alumnas quienes nos enseñaban la manera de cómo hacerlo:

(Entrevistador): ¿Cómo solucionamos eso?

AC40: Pues enseñando a los pequeños con la forma del mayor para que sepa qué tiene que hacer y cómo. Han parado muchas veces pero se oían gritos, no se lo decía: ¡ AC28, aquí, aquí!

(AC)

A pesar de que es un modelo que pretende dar respuesta a posibles situaciones de desigualdad en contextos educativos, en ocasiones hemos observado que algunos estudiantes se han sentido discriminados al prevalecer en la actividad la adquisición de conceptos relacionados con aprendizajes tácticos:

[...] el modelo alternativo plantea respuestas a... a... a la discriminación [...].

(EE: p. 5)

[...] en el modelo comprensivo podríamos hablar de que habría discriminación por razones de comprensión `...]

(EE: p. 5)

[...] Ahora, conforme van avanzando los juegos y se van reglando y se van poniendo normas y se van limitando espacios y no sé qué y no sé cuántas, digamos que estamos haciendo un juego parecido, entre comillas, vamos a decirlo así, parecido a los predeportes con lo cual, esa situación de inclusión o exclusión, se puede dar después debido a las características propias del alumno, las características individuales.

(EM: p. 22)

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

Durante las reflexiones con el alumnado, eran ellos mismos quienes señalaban acciones concretas que desembocaban en situaciones discriminatorias:

(Entrevistador): ¿Os habéis vuelto a recolocar? ¿lo habéis solucionado?

AC31: No, porque como teníamos dos pequeños...pues...si no se enteran bien de las cosas pues...las normas se las sabían, pero cómo nos colocábamos y eso...se les daba mal.

(AC)

Durante la reflexión varios alumnos comentan repetidamente las acciones concretas de una alumna, justificando sus malos resultados en el juego por esas acciones. La alumna terminó llorando. No quiso hablar en la asamblea, pero al terminar la clase y de camino al colegio le pregunte qué había ocurrido. Me contestó que no era verdad lo que comentaban sus compañeros y compañeras y me dio una explicación de sus acciones. La dije que esto que me había contado a mí se lo que tiene que contar a sus compañeros porque seguramente ellos no sepan las razones de sus acciones.

(DA: p. 38)

A los cinco minutos, una alumna se acerca llorando. Me comenta que un alumno le dice que no hace nada bien, que todo lo hace mal. Volvemos a parar la clase, y es el profesor quien interviene. Hablamos sobre este tema en concreto. Dos alumnos y la otra alumna salen en defensa de la alumna que se encontraba llorando, comentando que no hay que decir las cosas así, y que qué ocurriría si fuera él quien hubiese fallado el pase.

(DB: p. 64)

Otra forma de desarrollar la comprensión actitudinal era aprovechando los conflictos que surgían entre el alumnado cuando no respetaban las normas del juego:

[...] Pues tú, yo por ejemplo, tengo un grupo de, nuestro CRA que no tratan muy bien las normas. Y ese no tratar bien las normas, sobre todo cuando estamos haciendo algo en grupo o un deporte vamos a decir, crea problemas [...].

(EM: p. 8)

El principal problema que surge es que muchos alumnos y alumnas no se paran cuando les tocan. Se justifican diciendo que no se han enterado que les han tocado. Vuelven a surgir enfados por parte de varios alumnos y alumnas. Todo

ello radica en el hecho de que no están respetando la norma.

(DB: p. 58)

Las reflexiones en las asambleas nos ayudaban a solucionar estos problemas y a fomentar diferentes valores como la solidaridad, el compañerismo, el respeto, etc.:

Maestro de EF: Últimamente estáis teniendo una serie de problemas entre vosotros mismos porque no respetáis las normas en el juego. Cuando yo he entrado a jugar con el equipo que eran cuatro y AB17 se ha puesto con el otro equipo con cinco, he pensado a ver si respetáis un poco más las normas y lo hacemos un poco más deprisa porque estábamos hablando Jorge y yo y estamos viendo que estaba habiendo muchos problemas, muchos problemas muy fáciles de solucionar si se respetan una serie de normas, y eran muy poquitas las que teníais. Lo que no podemos es estar discutiendo todo el tiempo, todo el tiempo, por un balón, porque me han tocado...

(AB)

También observamos que el grupo de cinco se ha colocado dos delante, uno en el medio y otros dos detrás. Sin embargo la actitud del alumno que quería estar solo no es la más adecuada porque cada vez que le llega una pelota la coge y la lanza fuerte y sin sentido al otro campo. No se la pasa a sus compañeros ni se esfuerza por ir a por pelotas que van cerca de donde está colocado. Al ver esto, volemós a parar y entre todos buscamos una solución y hablamos del término compañerismo y de que en un equipo no puede haber individualidades porque sino el equipo no funciona.

(DB: p. 36)

1.3.- Diferencias percibidas entre el aprendizaje táctico y el aprendizaje técnico en la enseñanza de los deportes en EF

Devís y Peiró (1997) exponen que en la enseñanza de los deportes se realiza una separación entre los aspectos tácticos y técnicos, siendo la separación de las habilidades técnicas la forma más habitual de enseñar y aprender los deportes. De acuerdo con una de las opiniones proporcionadas por el profesor experto, extraemos que la principal diferencia percibida entre el aprendizaje técnico y el aprendizaje táctico es que éste último parte de situaciones reales y globales del juego, mientras que el primero aboga por la adquisición de la técnica antes de pasar al juego.

[...] Pero lo cierto es que hay un modelo que apuesta por... un modelo más tradicional, que apuesta porque la técnica es la base de la enseñanza deportiva y

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

entonces plantear que el aprendizaje deportivo debe basarse en la técnica y una vez que eh... se adquiere la técnica, se pasa al juego. Sería un modelo tradicional [...] luego hay modelos alternativos que plantean que el aprendizaje puede desarrollarse directamente desde el juego del modo global.

(EE: p. 2)

Otra diferencia, como explica el profesor experto, es que el desarrollo táctico nos ha llevado a replantearnos nuestra actividad docente día tras día para intentar dar respuestas a las necesidades del alumnado.

[...] uno puede pensar que está usando una metodología comprensiva porque utiliza alguna de las actividades propias de esa metodología, pero realmente la metodología comprensiva implica muchas más cosas ¿no? Es decir, no solamente implica utilizar un juego modificado que es la base de esta propuesta sino que implica utilizarlo de una determinada manera y tener un planteamiento de enseñanza, que como ya digo, pues se basa fundamentalmente, por ejemplo en... en qué es lo que necesitan nuestros alumnos para aprender y a partir de ahí pues decido qué es lo que voy a hacer. No se trata de coger actividades ya estereotipadas o ya previamente marcadas sino que van a depender un poco en el contexto en que trabajan.

(EE: p. 4)

[...] Yo creo que la clave quizá está en cuestionarse más las cosas, a todos los niveles y en aprendizaje deportivo pues... especialmente.

(EE: p. 2)

En este sentido, el maestro de EF realiza una reflexión que es parte de ese proceso de replanteamiento de la acción docente, donde explica que las posibilidades didácticas de un entorno rural con aulas multinivel no depende tanto de los recursos materiales, como de que el maestro o maestra conozca bien a su alumnado (desarrollo cognitivo, motor, actitudes, oportunidades de colaboración, etc.):

[...] Sobre todo era por la edad ¿no? Porque te planteaba la siguiente pregunta “¿qué hago yo con un niño de seis años y con uno de doce para que los dos trabajen bien, en la misma sesión, a la misma hora, en el mismo momento, qué los dos se sientan a gusto, se comuniquen, progresen, trabajen en equipo?” Entonces claro, las situaciones no pueden ser las mismas que en otro centro, en otro tipo de aula. A lo mejor yo no me puedo plantear trabajar predeportes con un niño que no sabe botar la pelota de seis años. Ahí ya tengo una característica

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

muy importante y que sí sería propia de nuestro centro, no exclusiva de nuestro centro, pero sí propia ¿no? Y eso es el propio desarrollo de los niños. Tú te planteas, dices “bueno, pues voy a jugar a esto, vamos a hacer esta unidad didáctica de baloncesto o de balonmano”, a parte de los problemas materiales que te puedas encontrar, pero dices “¡caramba! Si es que un niño de seis años, estos niños, no saben botar, si es que le pasas la pelota y se le cae”. De qué manera hago yo mi sesión de educación física para que esos niños aprendan a botar y aprendan a lanzar y a recibir la pelota o recepcionar sin que los otros digan “Jo, es que esto ya me lo sé. Me estoy aburriendo. Paso de esto”.

(EM: p. 13)

Este proceso de reflexión de nuestra práctica docente lo hemos llevado a cabo conjuntamente con el maestro de EF. En los ratos libres que teníamos conversábamos para dar solución a las necesidades del alumnado y a nuestras inquietudes como docentes. De esta manera, nuestras acciones estaban continuamente sometidas a un proceso de reflexión y mejora:

El profesor de EF me invita a su clase de matemáticas para reflexionar sobre lo ocurrido y mientras los alumnos y alumnas realizan las tareas comentamos los siguientes aspectos:

- El profesor me pregunta que cuál es el fin último de este juego, que qué me propongo y qué quiero conseguir. Le comento que con cada uno de los juegos pretendo desarrollar la capacidad táctica del alumnado (que tengan en cuenta dónde lanzan, cuándo lanzar, dónde se deben colocar para recepcionar el balón, dónde lanzar si tienen un compañero enfrente) además de favorecer la participación de todo el alumnado. Después de comentarle esto me vuelve a preguntar “¿Crees que lo has conseguido con este juego en dos días?”. Respondo que no, que este juego y con este alumnado podría y debería desarrollar este juego en concreto durante más sesiones, para dejar los objetivos más claros y que los alumnos y alumnas llegasen a alcanzarlos. Consensuamos entre los dos ampliar este juego un día más. También me propone un cambio de parejas en el juego, para de esta manera colocar a las parejas que sí acatan las normas con las que no, “hacer funcionar en vez a dos, a cuatro”.

(DA: p. 6)

Devís y Peiró (1997) exponen que dentro del aprendizaje técnico estarían aquellos alumnos más habilidosos y más capacitados físicamente, mientras que en el aprendizaje táctico encontraríamos a aquellos alumnos y alumnas capaces de crear y de generar situaciones de juego. Por ello, otra diferencia clave es la capacidad de pensar, tomar decisiones y dialogar que

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

nos ofrece el aprendizaje táctico, frente a la memorización y reproducción estandarizada que pretende el aprendizaje técnico.

[...] Y a los alumnos, les aporta la capacidad de pensar y de tomar decisiones, de dialogar [...]

(EE: p. 8)

(Entrevistador): ¿Qué os ha resultado más fácil para hacer punto, coger el balón y lanzarla o golpearla?

AB23: Coger el balón y lanzarla.

AB25: Lanzarla porque ganabas más tiempo.

AB18: Yo lanzaba cuando no tenía tiempo de cogerla, cuando no llegaba bien a la pelota. Cogerla y luego lanzarla, porque si la coges rápido y lanzas te aseguras que pase la pelota bien.

AB19: Yo golpearla porque gano tiempo, porque si la cojo tardo un rato y él se coloca.

(AB)

Además, la enseñanza de la técnica supone trabajar con grupos reducidos o individualmente, mientras que la enseñanza de la táctica se realiza a nivel grupal. También implica mucho tiempo sin actividad motriz puesto que si pretendemos, siguiendo el ejemplo que nos comenta el profesor experto entrevistado, enseñar a botar a 25 alumnos y alumnas con solo 10 balones, más de la mitad de la clase se limitará a mirar a sus compañeros y compañeras:

[...] cuando aplicaba el baloncesto en las clases, tenía problemas, y entonces no estaba satisfecho con el modelo tradicional porque no...no veía que funcionara bien. Solo me funcionaba cuando las clases que tenía eran muy reducidas que eran casos excepcionales. Entonces me planteé por mi cuenta hacer cosas y... iba haciendo sin saberlo juegos modificados en algunas actividades [...].

(EE: p. 12)

El maestro de EF coincide con la idea que hemos expuesto anteriormente, pero con un criterio diferente en tanto que para él la enseñanza de la táctica no surge como una solución a los problemas que plantea el aprendizaje técnico:

La técnica es sobre todo a nivel individual ¿no? Es la gran diferencia técnica-táctica. La técnica es a nivel individual en el cual es el propio individuo el que tiene que ir consiguiendo esos aspectos que le doten de una mejor consecución de, por ejemplo, un lanzamiento o de una conducción. Lógicamente ahí influye

el profesor, influye la propia práctica y el propio descubrimiento de lo que tú estás haciendo. Y la táctica es a nivel grupal. Es sobre todo hablar, sobre todo colocarse, el mirar al compañero, el saber qué es lo que tenemos que hacer, y eso lógicamente el profe es el que puede ir dando las pautas, el que va marcando diferentes hechos para conseguirlo [...]

(EM: p. 11)

A diferencia del modelo tradicional (aprendizaje técnico) en el que el alumnado es un receptor y reproductor de conocimientos, con la metodología comprensiva (aprendizaje táctico) se persigue que el alumnado participe activamente en el desarrollo de las clases:

[...] en un modelo tradicional de enseñanza deportiva, el rol del alumnado es un rol de receptor, de reproductor. Diría, no pasivo puesto que lo ejecuta, pero ejecuta lo que le dicen que tiene que hacer. En el caso de un modelo comprensivo se le plantean problemas que tiene que resolver eh... un juego en el que tiene que buscar respuestas para intentar ser eficaz en el juego. Entonces, vas a tener una mayor implicación, se utilizan mucho las paradas para decidir conjuntamente estrategias, para decidir variantes o nuevos juegos modificados. Entonces, en ese sentido, la... el papel del alumno es mucho más activo

(EE: p. 9)

Por último, este tipo de metodologías y el aprendizaje táctico se adapta más a la variedad de alumnado existente en un CRA que las metodologías tradicionales:

[...] Es una metodología mucho más adaptada a la heterogeneidad, a las diferencias de nivel, que pueden estar asociadas, normalmente lo están, a la diferencia de edad que es la principal característica que tiene un centro rural, con lo cual las actividades van a estar mucho más... mucho mejor encauzadas, van a ser actividades mucho más adecuadas para este contexto, que si utilizamos un método tradicional, y tiene unas actividades con... más concretas y más estereotipadas para grupos más homogéneos

(EE: p. 17)

2.- PAPEL DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA RURAL EN LA ENSEÑANZA DE LOS DEPORTES A TRAVÉS DE UNA METODOLOGÍA COMPRENSIVA

Bajo esta categoría pretendemos analizar los datos recogidos sobre mi papel como maestro durante las sesiones en las que se puso en marcha la propuesta de juegos modificados

en el CRA que nos ocupa utilizando una metodología comprensiva en la enseñanza de los deportes. Para desgranarla hacemos referencia a tres aspectos o subcategorías: (2.1) El docente como guía o facilitador de aprendizajes, (2.2) Adaptación del aprendizaje en función de las respuestas del alumnado y (2.3) El docente como investigador.

2.1.- El docente como guía o facilitador de aprendizajes

Utilizar este tipo de metodología implica que el maestro/a disponga de estrategias para guiar al alumnado en su aprendizaje:

Bueno pues el profesor es eh, el guía del aprendizaje, ¿no? No es eh... no es el que, la persona que decide todo lo que se hace durante la práctica, sino que es el guía que plantea eh, cómo se desarrolla el aprendizaje y que eh, ofrece respuestas a los alumnos en función de lo que va sucediendo en las clases [...]

(EE: p. 8)

De esta manera, durante el desarrollo del proyecto facilitábamos el aprendizaje del alumnado a través de pequeñas estrategias. Por ejemplo, recordábamos las normas al inicio y durante toda la clase para centrar al alumnado en el objetivo del juego:

[...] Pues tú, yo por ejemplo, tengo un grupo de, nuestro CRA que no tratan muy bien las normas. Y ese no tratar bien las normas, sobre todo cuando estamos haciendo algo en grupo o un deporte vamos a decir, crea problemas. Entonces una de las estrategias que haces o que procuras hacer, es, en primer lugar, según empieza la sesión es recordar las normas y constantemente estar parando para recordar las normas, recordar su aplicación y recordar todo lo que eso conlleva. Eso no sé si podría considerarse como una estrategia porque evidentemente si el no cumplimiento de no determinadas normas lleva a provocar problemas, siempre los chicos entre comillas, más débiles, se van a quedar como un poco apartados del grupo y eso no es esa educación inclusiva y a lo mejor no es por las características individuales sino que es un problema que afecta al grupo. Entonces si a eso te refieres con estrategias, sí, pero son dependiendo de los grupos y dependiendo de lo que ocurra.

(EM: p. 8)

Este proceso se daba en los momentos en los que realizábamos las reflexiones con el alumnado, ya fuesen durante la clase o al finalizarla:

El papel del maestro tiene que ser el mero... mero, entre comillas, director y provocador. Provocador de situaciones que lleven a que esos juegos que se iban planteando se vayan construyendo. En todo caso, no debe ser nunca el

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

destructor de ese tipo de situaciones sino todo lo contrario. El hecho de decir, vamos a parar un momento, vamos reflexionar qué es lo que estábamos haciendo, cómo lo podemos mejorar. Es tratar de ayudar, ¿no? Y de ir poniendo en progresión todas estas cosas.

(EM: p. 21)

Tras observar esto durante seis minutos aproximadamente, decido volver a parar y reunir a los alumnos para comentar diferentes aspectos referentes a la participación, a la colocación de las personas en el campo y las normas. Ellos mismos ponen ejemplos de cómo se han distribuido y yo les comento que hay que colocarse de tal forma que se ocupe un mayor espacio en nuestro campo, de esta manera será más difícil que nos hagan un punto.

(DC: p. 15)

Parte de esas estrategias eran las decisiones que tomaba el maestro para ayudar al alumnado a seguir aprendiendo. Estas hacían referencia a la búsqueda del diálogo entre el alumnado:

Comenzamos a jugar, manteniendo las parejas del día anterior ya que mi intención es que dialoguen entre ellos (considero que es más fácil consensuar aspectos con un mismo compañero/a siempre en vez de cambiar cada día o cada poco tiempo de compañero/a).

(D.C: p. 14)

Pero también se referían a la relación con el maestro (durante todo el proyecto tuvimos en consideración los consejos aportados por el maestro de EF) y a los aprendizajes de sesiones anteriores:

Cuando termina la clase, el profesor me comenta que quizás sea necesario ampliar el plazo del juego a un día más, para asegurar el cumplimiento de los objetivos. Decidimos ampliar a otra sesión más el juego.

(DC: p. 16)

He decidido continuar con el mismo juego para que el alumnado no olvide las normas y el objetivo del juego

(DA: p. 5)

Otras estrategias eran las ejemplificaciones por parte del profesorado. Estas ayudaban al alumnado a comprender diferentes aspectos tácticos:

Tras diez minutos observando paramos y reflexionamos sobre las posibles

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

posiciones a la hora de cubrir el campo. Interviene el profesor de EF y pone ejemplos con los propios alumnos y alumnas en el campo para hacerlo más visual, todos los ejemplos habían salido de los comentarios de los alumnos y alumnas. Al ver estas representaciones todos y todas comentan que la mejor forma de colocarse para cubrir más espacio es colocarse en línea y a lo ancho del campo.

(DC: p. 21)

Tras diez minutos observando paramos y vemos las diferentes opciones que tenemos para colocarnos en el campo y defender, ejemplificando con casos concretos para ser más visual. De este modo, los alumnos deciden que es mejor colocarse en el medio para defender y poder llegar tanto a las pelotas que vayan adelante como las que vayan atrás.

(DA: p. 22)

Pero sobre todo, era en las asambleas y reflexiones grupales cuando el maestro propiciaba con más éxito el aprendizaje del alumnado. Este aprendizaje estaba basado en la capacidad de análisis de sus propias experiencias. En ocasiones el alumnado analizaba sus acciones y el maestro se limitaba a aportar una visión para facilitar la comprensión sobre el hecho en concreto:

Cuando paramos y reflexionamos sobre este tema varios alumnos y alumnas me comentan que se acercan a la red porque es más fácil para hacer un punto, pero más difícil para pasar la pelota por encima porque está más alta. Aprovechando estas palabras les comento que será más fácil pasar el balón por encima si estás situado más lejos de la red.

(DB: p. 9)

Cuando les pregunto que si lanzan pensando en sitios donde no hay compañeros, un alumno contesta que él no puede, ya que con la mano no llega a lanzarla lejos. Entonces les planteo esta pregunta, ¿hace falta lanzarla fuerte para situarla en una zona donde no haya un compañero?

(DA: p. 38)

Otras veces, el maestro realizaba preguntas para corroborar que las acciones realizadas en el juego tenían un sentido y eran comprendidas por el alumnado:

Además les preguntamos qué diferencia había con el otro tipo de campo. Uno de los alumnos que contestó dijo que para él era más fácil jugar en este campo,

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

ya que no te podían tirar la pelota a los lados. Tras sus palabras le pregunto, ¿y si te tiran la pelota atrás del todo o adelante?, respondiendo que si estás adelante corres hacia atrás para cogerla y si estás atrás corres hacia delante.

(DA: p. 17)

Cuando la red estaba más alta habéis probado a lanzar desde cerca de red y luego desde más lejos, ¿cuál os ha resultado más fácil?

AB23: Lanzar más lejos porque tienes más posibilidades yo creo. Si la tiras desde abajo, cerca de la red, la puede coger el otro jugador y tirártela detrás de ti.

(AB)

Cuando el alumnado analizaba sus acciones estaba identificando problemas concretos del juego. Estos problemas generaban conflictos entre el alumnado, lo que nos servían para seguir generando conocimientos en los alumnos y alumnas. El docente se convierte en un mediador entre las partes enfrentadas, otorgando al alumnado estrategias de resolución de conflictos:

Un grupo entra en conflicto con un alumno. Me comentan que dicho alumno no está de acuerdo con lo que estaban acordando entre todos y que iba a realizar el lanzamiento donde él quería, sin escuchar a sus compañeros y compañeras. Para el segundo lanzamiento de este grupo les propongo que se vuelvan a reunir y comenten cómo solucionar ese problema. Me uno a la conversación y decidimos cuál es la mejor zona para lanzar. El alumno en cuestión explica su lanzamiento anterior y entre todos acordamos dos zonas para lanzar, una de ellas las que este alumno quería.

(DB: p. 52)

Asumir el papel de guía del aprendizaje supone adaptarse al contexto. Para ello, el docente tiene que analizar las situaciones que surgen en el aula y reformular las actividades constantemente:

Volvemos a parar para preguntar si había algún problema con la participación y ninguno de los alumnos y alumnas comentó nada. Propuse una nueva modificación estableciendo una zona para cada alumno/a sin la posibilidad de invadir la zona de mi pareja. De esta manera dividí el campo en dos y cada uno de la pareja se situaba en una zona. Seguimos jugando durante diez minutos y observo cómo ahora la participación se reparte entre el alumnado.

(DB: p. 10)

2.2.- Adaptación del aprendizaje en función de las respuestas del alumnado

El docente afronta sus clases de manera abierta y flexible. Dar clase en un entorno rural con la gran diversidad de alumnado supone estar dispuesto y preparado, en la línea de lo comentado por el profesor experto entrevistado, para realizar adaptaciones constantes en el aprendizaje del alumnado según las respuestas de este.

[...] qué es lo que necesitan nuestros alumnos para aprender y a partir de ahí pues decido qué es lo que voy a hacer [...].

(EE: p. 4)

[...] El modelo comprensivo, yo tengo una propuesta y esa propuesta la adapto al contexto, con lo cual es el maestro el que tiene que plantearse cuál es el reto más adecuada para cada grupo, qué actividad es más adecuada para cada grupo. A partir de ahí, y en función de lo que sucede en la práctica, cómo, qué preguntas planteo a mis alumnos para que aprendan y progresen con la actividad que yo estoy haciendo [...]

(EE: 15)

Las adaptaciones que realizábamos en nuestras clases solían girar en torno a dos ejes. El primero de ellos hacía referencia a la participación de todo el alumnado. Era necesario adaptar las actividades para que todos los estudiantes participasen por igual teniendo en cuenta el diferente desarrollo motriz y social de cada alumno y alumna:

[...] Tú imagínate un grupo en el que tengas bastantes alumnos, por diferentes motivos, en los que su nivel de participación o su nivel de integración a la hora de realizar algunas actividades sea menor, con lo cual el nivel de partida, digamos que tienes que empezar a bajarlo. Tienes que empezar a echarlo para atrás. Eso va a repercutir favorablemente en aquellos alumnos que tiene que ir superándose pero probablemente pueda repercutir negativamente en aquellos alumnos que hayan superado esa fase. Con lo cual, hay que ir buscando las estrategias para que todos avancen, dentro de las propias posibilidades de cada uno.

(EM: p. 4)

Volvemos a parar para preguntar si había algún problema con la participación y ninguno de los alumnos y alumnas comentó nada. Propuse una nueva modificación estableciendo una zona para cada alumno y alumna sin la

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

posibilidad de invadir la zona de mi pareja. De esta manera dividí el campo en dos y cada uno de la pareja se situaba en una zona. Seguimos jugando durante diez minutos y observo cómo ahora la participación se reparte entre el alumnado.

(DB: p. 10)

El segundo se refería al objetivo del juego. Cuando observábamos que los estudiantes no conseguían alcanzar el objetivo propuesto modificábamos aspectos de la actividad para llegar a conseguirlo:

Había colocado la red alta con la finalidad de que los alumnos y alumnas comprobaran desde qué lugar era más fácil pasar la pelota cuando la red estaba alta. Sin embargo, a los dos minutos observé que el objetivo de los alumnos y alumnas era simplemente conseguir que la pelota pasara por encima de la red. El profesor me aconsejó bajarla y es lo que hicimos.

(DA: p. 17)

Estas adaptaciones también las realizaban los estudiantes. Ellos detectaban los problemas y proponían soluciones a través de adaptaciones para el juego:

Paramos para comentar los diversos problemas surgidos. Ellos mismos los identifican: no podemos derribar el cono porque siempre está rodeado y cubierto por gente y en un equipo juegan cinco y en el otro cuatro. Tras comentar estos problemas les propongo que qué normas o modificaciones se podrían realizar para evitar estas circunstancias. Rápidamente proponen: delimitar una zona que no se pueda pisar alrededor del cono y establecer un comodín. Esta última modificación la propuse yo porque ellos preferían que el equipo de cinco realizara cambios, dejando a uno fuera sin jugar.

(DB: p. 57)

Estas propuestas del alumnado fueron surgiendo a medida que las sesiones avanzaban. Poco a poco el alumnado se sentía más cómodo en las dinámicas participativas:

Paramos y comentamos los problemas surgidos. Ellos mismos son conscientes de los problemas y ponen soluciones a los mismos a través de reglas: por un lado, proponen que solo sean tres alumnos y alumnas por cada grupo los encargados de defender el cono; por otro lado, entre ellos y yo proponemos que al que le toquen se tiene que quedar quieto con la pelota, no pudiéndosela quitar nadie.

(DC: p. 65)

(Entrevistador): ¿Qué problemas han surgido?

AA2: Cuando han tirado el balón muy fuerte, hemos ido a por el balón y nos hemos chocado todos.

(Entrevistador): ¿Cómo podemos solucionarlo?

AA16: Pues decir quién va a por el balón para no chocarse.

AA7; Hablar con los compañeros para haber quién lo coge primero.

AA1: O decir, yo voy en el medio, tú vas en la derecha y tú vas a la izquierda.

(AA)

2.3.- El docente como investigador

Una de las características que define al docente que utiliza este tipo de metodologías es su preocupación por analizar su propia práctica para tomar decisiones, de manera consciente o inconsciente, que generen nuevos aprendizajes o resuelvan situaciones problemáticas en el aula:

[...] el modelo responde a planteamientos de profesor investigador, es decir, el profesor tiene el aula, no sólo se limita a hacer algo, sino que a partir de lo que hace, evalúa, investiga, reformula, replantea... Entonces, yo creo que contribuye al crecimiento profesional del docente.

(EE: p. 16)

Durante el desarrollo del proyecto, hemos estado, constantemente, replanteándonos nuestras actuaciones y buscando soluciones. Si el docente no se cuestiona su labor docente no podrá dar respuestas a las necesidades del alumnado y tenderá a realizar prácticas estandarizadas (juegos para aprender la técnica de un deporte a través de la repetición de gestos y las progresiones individuales)

[...] Bueno yo creo que la tradición influye mucho, incluso puede haber gente que esté desarrollando un modelo con el que ha aprendido y a lo mejor no le parece el mejor modelo pero que... como tradicionalmente es lo que se lleva a cabo pues... Pues es el que suele realizarse. Yo creo que la clave quizá está en cuestionarse más las cosas, a todos los niveles y en aprendizaje deportivo pues... especialmente.

(EE: p. 2)

[...] quizá si nos cuestionásemos de la misma forma que se cuestiona la

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

aplicación de un modelo nuevo, como puede ser en este caso la aplicación del modelo de toda la vida, a lo mejor resulta que es que veríamos que ese modelo no nos vale y que habría que cambiarlo por un modelo comprensivo o por otro.

(EE: p. 5)

Por eso, durante las clases y cuando terminaban dialogábamos con el maestro de EF sobre lo ocurrido para ver qué podíamos mejorar:

Rápidamente, el profesor de EF me comenta que esta situación se ha producido en las otras clases con los alumnos y alumnas del otro centro. Me comenta que paremos la clase y les hagamos reflexionar sobre ello.

(DC: p. 67)

Esta última modificación hace que un alumno retenga la pelota durante bastante tiempo antes de lanzar (más de 30 segundos). El maestro me comenta si he observado este hecho y que quizás para solucionarlo sería bueno decir que el balón se lanza rápidamente. El objetivo no es que el alumno/a lance rápidamente, sino que tenga tiempo de recepcionar y pensar dónde lanzar y por qué. Sin embargo, el maestro me propone cambiar de pareja al alumno en concreto (juntarlo con un alumno/a que lanza rápido siempre la pelota al recibirla) para comprobar si de esa manera seguía reteniendo la pelota o lanzaba más deprisa.

(DB: p. 7)

Este proceso de reflexión-acción junto con el docente nos permitió obtener otra visión de los hechos que se estaban produciendo en las aulas. De esta manera pudimos adaptar más aún las actividades al alumnado y al contexto.

Por todo ello, para poder comprender el contexto en el que llevamos a cabo nuestra docencia y dar respuesta a las necesidades del alumnado era imprescindible asumir el papel de docente-investigador:

[...] Yo creo que en general, los profesores son investigadores, les hay que son más rigurosos, les hay que son más metódicos, y que a lo mejor lo hacen de forma... pero yo creo que en general, el profesor investiga lo que sucede en el aula y a partir de ahí propone cambios y alternativas [...].

(EE: p. 16)

[...] Reivindicar esa figura del maestro yo creo que es fundamental ¿no?, que un educador investigue y a partir de lo que evalúe, valore lo que sucede en su aula

pues busque cambios y mejoras.

(EE: p. 16)

También destacamos, junto con los dos maestros entrevistados, que la formación inicial y continua del profesorado es la clave para crear maestros investigadores que mejoren los espacios educativos. Por un lado nos explican el papel de la universidad como institución formadora de maestros (su desconexión con la práctica real, el dualismo docencia-investigación, escasos periodos de prácticas de los estudiantes, problemas administrativos para acceder a los centros, etc.):

[...] La primera limitación es la formación puesto que puede haber casos de maestros que no se cuestionen ni siquiera cambiar de un modelo de enseñanza deportiva porque no conozcan otro [...].

(EE: p. 5)

Por otro lado, expresan el problema de la formación permanente de los maestros en activo (se favorecen poco los espacios y tiempos para la reflexión, currículo cerrado, obsesión por los contenidos, el maestro se concibe como un técnico para la administración no como un práctico reflexivo, etc.):

[...] A nivel de la universidad y a nivel de cursos que se ofrecen y tal, yo creo que es un gran desconocido aunque hay gente que está investigando en este tipo de cuestiones. Pero yo creo que no se da ningún tipo de información y además es complicado porque la única forma de meterte realmente en esto es de la propia práctica y de la propia experiencia [...].

(EM: p. 18)

3.- PAPEL DEL ALUMNADO DE LA ESCUELA RURAL EN LA METODOLOGÍA COMPRESIVA EN LA ENSEÑANZA DE LOS DEPORTES EN EF.

Esta categoría engloba los datos extraídos referentes al papel del alumnado durante el desarrollo del proyecto. Para ello, la dividiremos en cinco subcategorías que nos ofrecerán una visión detallada de ciertas actitudes del alumnado: (3.1) Participación del alumnado heterogéneo o de diferentes edades entre los juegos; (3.2) Relación con las normas; (3.3) Resolución de conflictos; (3.4) Toma de decisiones; y (3.5) Aprendizajes motrices del grupo de alumnos y alumnas.

3.1.- Participación del alumnado heterogéneo o de diferentes edades entre los juegos

La participación del alumnado en las actividades es uno de los aspectos más importantes que debemos tener en cuenta si pretendemos crear espacios educativos en los que se abogue por la inclusión de todas las personas. Coincidimos con el profesor experto entrevistado en que la metodología comprensiva busca la participación de todo el alumnado a través de las adaptaciones al alumnado y al contexto:

[...] Es una metodología mucho más adaptada a la heterogeneidad, a las diferencias de nivel, que pueden estar asociadas, normalmente lo están, a la diferencia de edad que es la principal característica que tiene un centro rural, con lo cual las actividades van a estar mucho más... mucho mejor encauzadas, van a ser actividades mucho más adecuadas para este contexto, que si utilizamos un método tradicional, y tiene unas actividades con... más concretas y más estereotipadas para grupos más homogéneos.

(EE: p. 17)

[...] Si juega un niño de 6 años con uno de 12, pues evidentemente están en clara desventaja. Hay que buscar ese equilibrio y habría que ver... por...es decir, diferencia de edad a veces no se pueden salvar. Pero bueno, siempre hay, ya te digo, opciones de buscar alternativas para...para mejorar la participación. Desde luego, en este modelo se buscan alternativas que en otros no se buscan. No quiere decir que sean fácil, pero se pueden buscar [...].

(EE: p. 19)

Monjas (2006) explica que este tipo de juegos modificados tienen un matiz educativo importante referente a la búsqueda de participación, cooperación, etc. Coincidimos con los dos maestros entrevistados en la idea de que estos juegos y esta metodología otorgaban al alumnado la posibilidad de participar en las actividades:

[...] también tiene, es un interés por intentar recoger aquellos, inicialmente en su origen, a aquellos alumnos que no eran partícipes de las actividades deportivas [...].

(EE: p. 7)

Pues otorga una posibilidad básica que es... eh... la participación, parece una bobada, pero claro si tu no... hay niños y niñas que son poco habilidosos en una determinada actividad deportiva... si no practican, si no participan de la actividad, difícilmente van a mejorar. Entonces, si consigues generar situaciones

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

de práctica en la que participen, resulta que a lo mejor alguno de ellos se da cuenta de que... de que no son tan poco habilidosos como pensaban y de que realmente pueden participar y aportar cosas. Entonces, eso quizás es lo que más aporta, la posibilidad de participar. Si tú estructuras y planteas la actividad de manera que intentas llegar a todo el mundo pues realmente, das la oportunidad de participar y de conocer una actividad a gente que, hasta ese momento, no la había tenido.

(EE: p. 14)

[...] Entonces, el hecho de estar colocado tácticamente y de saber qué es lo que tiene que hacer cada individuo dentro del grupo supone que cada alumno pueda participar más activamente en esa situación que se le está planteando. Si no hubiera táctica, si fuera al revés, habría algún alumno que participaría “¡bah! de la leche” y otros no.

(EM: p. 20)

Esa posibilidad de participar se hacía más patente cuando trabajábamos en la escuela unitaria con alumnos y alumnas de entre 6 y 12 años de edad:

[...] Ellos saben que hubo un momento, los más mayores que tenemos ahora, en los cuales fueron ayudados por otros alumnos que eran más mayores que ellos. Y ahora lo están haciendo ellos. Son ellos los que están ayudando a los más pequeños. Además de tratar de ir progresando a nivel individual, están ayudando a los más pequeños a progresar y ahí sí hay una ventaja muy importante a la hora de esa inclusión y de esa ayuda [...]

(EM: p. 15)

[...] Estamos planteando un juego en el que los mayores tienen que respetar a los pequeños y en el que... pero al mismo tiempo, son necesarios para desarrollar un juego porque a lo mejor no tenemos un número suficiente. Entonces bueno, se pueden plantear situaciones de juego o reglas que... en las que se favorezcan pues... a los menos habilidosos y en este caso a lo mejor a los menos capa... a los menos... a los más pequeños porque son los que tiene menos capacidad también.

(EE: p. 18)

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

Esta participación comenzaba con las adaptaciones que realizaba el maestro en las clases. Dichas adaptaciones hacían referencia a crear hábitos de participación, bien a través del trabajo en grupos reducidos:

[...] ir buscando propuestas que se adapten al contexto en el que estamos trabajando de forma sencilla y que vayan generando eh... el hábito en el alumnado de participar en el desarrollo de las actividades, en la elección de las tácticas, en las variantes de los juegos. Entonces, es poco a poco... y eso se consigue, ya digo, eh.... desarrollando actividades eh... que van de lo sencillo a lo más complejo y sobre todo tratando que las actividades se desarrollen en grupos reducidos porque si trabajamos grupos... situaciones de juego en las que participan a la vez 20 alumnos pues va a ser muy difícil que hay una buena participación, si participan grupos de 6, 8 alumnos en la actividad, hacemos varios grupos en la clase, eso va a permitir que la participación sea mayor. Da más posibilidades de participación.

(EE: p. 11)

O bien a través de la educación en valores (comprensión actitudinal) y de la propuesta de variantes en los juegos:

[...] Si solamente centramos, en el sentido del enfoque comprensivo, en el aspecto táctico, únicamente las decisiones irán centradas al aprendizaje táctico, pero si además lo centramos en esa acepción actitudinal relativa a la participación, las variantes también pueden ir orientadas ah... al trabajo relacionado con la participación [...]

(EE: p. 8)

Antes de comenzar a jugar, varios alumnos y alumnas levantan la mano con ciertas dudas sobre el juego, algo que había ocurrido en las otras aulas: “¿cómo lanzamos?” “¿cogemos la pelota al lanzar o la golpeamos según nos viene?” “¿nos podemos mover cuando tenemos la pelota en la mano?”. Esto me obliga a modificar el juego y añadir varias normas más. En cierta medida, son ellos los que han comenzado a añadir normas sin yo decirles nada: cogemos la pelota cuando vayamos a lanzar a nuestro compañero y cuando tenemos la pelota nos podemos desplazar con ella por nuestro campo antes de lanzar.

(DB: p. 7)

En relación con lo comentado anteriormente, Devís y Peiró (1997) aseguran que estos juegos nos ofrecen un contexto adecuado para que el alumnado participe en el proceso de

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

enseñanza, en tanto que tiene la capacidad de poner, quitar, modificar reglas o construir nuevos juegos. Durante el desarrollo del proyecto, el alumnado participaba detectando problemas y proponiendo soluciones a través de reglas o modificaciones en el juego:

[...] Acuérdate que se iban modificando reglas poco a poco y que eran ellos mismos los que iban poniendo las reglas, les iba dando una serie de pautas entonces el rol que tiene el alumno es, no sé si de... Es que no sé lo que es rol exactamente, pero vamos, es un papel protagonista en el cual [...] Es un papel protagonista en el cual, el propio alumno, el propio grupo, va dictaminando sus propias reglas y sus propias directrices para ir consiguiendo llegar a no sé qué situación que nunca, entre comillas, tenía límite ¿no?

(EM: p. 22)

Normalmente eran los propios, son los propios alumnos los que van diciendo y proponiendo alternativas para corregir esos problemas que han surgido [...].

(EM: p. 22)

Cuando comenzamos a jugar siguen apareciendo problemas conductuales (empujones, voces entre compañeros, etc.) y problemas relativos a la participación (cuatro alumnos y alumnas no han tocado la pelota y muchos solo una vez). Decidimos parar y hablar con los alumnos y alumnas sobre los problemas que estaban ocurriendo. Una vez identificados, se vuelven a reunir por grupos y deciden posibles reglas que solucionen dichos conflictos. Un grupo propone que por cada tres goles todos tienen que haber tocado la pelota dos veces, mientras que el otro grupo propone que se divida el grupo en dos y los que atacan la tienen que tocar todos.

(DA: p. 76)

Aún así, si no existía una regla que favoreciese la participación de todo el alumnado seguían participando con mayor asiduidad el alumnado más habilidoso, siendo el protagonista del juego:

También observo como un alumno de los que organizaba a sus compañeros ha quitado la pelota a una de sus compañeras para que lanzara él.

(DA: p. 33)

Un grupo está formado por tres alumnos y alumnas. Juegan un alumno y una alumna contra otro alumno. En la pareja el alumno se coloca delante y la

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

alumna detrás. La alumna apenas participa. Después de diez lanzamientos de un campo al otro, su pareja la pasa el balón para que lance.

(DB: p. 20)

En el aula unitaria, cuando no existían reglas que favorecían la participación, eran los alumnos y alumnas más mayores los que participaban con más asiduidad:

Dos contra dos: las parejas enfrentadas quedan formadas de la siguiente manera, un alumno de 4º con un alumno de 2º. El profesor de EF me comenta las siguientes observaciones: únicamente juega el alumno de 4º de EP contra el otro alumno de su mismo curso. Los dos alumnos de 2º de EP apenas entran en juego, de lo observado han lanzado tan solo tres veces cada uno.

(DC: p. 15)

Cobran protagonismo cuatro alumnos de 5º y 6º de EP. Ellos son los encargados de llevar casi siempre la pelota y de intentar derribar el cono. No pasan la pelota casi nunca.

(DC: p. 64)

(Entrevistador): ¿A quién le pasabais la pelota?

AC40: En mi equipo estaba yo solo de mayores en el ataque y luego AC29. Al principio tocaba solo con AC29, pero luego ya AC28 y AC27 han ido entrando más en el juego y tocábamos todos.

(Entrevistador): ¿Y al principio del juego?

AC40: Solo los mayores.

(AC)

En el Anexo 7 se encuentran disponibles dos vídeos en los que podemos observar la situación que hemos descrito con anterioridad:

No existía regla que favorecía la participación de todo el alumnado por lo que en los dos equipos cobraban protagonismo dos alumnos, siendo los más mayores de la clase.

(VC: 10)

Dos grupos enfrentados entre ellos. El objetivo es derribar el cono. No hay reglas que favorezcan la participación por lo que podemos observar cómo son dos alumnos por cada equipo los que cobran mayor protagonismo.

(VC:13)

Los estudiantes que cobraban mayor protagonismo en el juego eran los encargados de organizar a su grupo, de dar los pases, de conducir la pelota, de lanzar, etc.:

[...] Lógicamente dentro un grupo no tenemos que olvidar que hay líderes ¿no? Y los líderes en muchas ocasiones marcan y marcan mucho, y no es una cosa fácil de cambiar porque los líderes no los elige nadie ¿no? En el propio grupo van destacando unos por los motivos que sean y lo que dicen esas determinadas personas pues tiene su repercusión importante. Mientras que hay otros individuos dentro de ese mismo grupo, que su aportación es tenida menos en cuenta [...]

(EM: p. 22)

Este vídeo está disponible en el Anexo 7 del presente trabajo: dos equipos formados por cinco alumnos y alumnas cada uno. Cuando comienzan a jugar la mayoría de los lanzamientos los realizan dos alumnos, uno por cada grupo. Además son los que se colocan en el medio del campo e intentar ir a por todas las pelotas, dejando sin participar a sus otros compañeros y compañeras.

(VA: 6)

Además, hay un alumno en cada grupo que dirige con sus órdenes los pases de sus compañeros. Con el paso de los minutos, los propios compañeros antes de lanzar le preguntan a ese compañero a quién se la tienen que pasar.

(DA: p. 29)

Los pases de los defensores a los atacantes siempre van dirigidos a un mismo alumno (alumno que siempre ha intentado cobrar protagonismo haciendo todo: correr, defender, lanzar al cono, etc. Es un alumno de 6º de EP). Los demás atacantes solo esperan a que este les pase la pelota alguna vez. Se desmarcan buscando huecos libres para que les llega la pelota, aún así reciben pocos pases.

(DC: p. 68)

Estas acciones por parte de algunos compañeros y compañeras tenían como consecuencia la limitación de la participación de los demás estudiantes.

Además, en ciertas ocasiones, el alumnado que había cobrado mayor importancia en los juegos no estaba conforme con las reglas que aumentaban la participación de los demás compañeros. Aquí la labor del docente era primordial para reconducir las posibles situaciones de exclusión:

[...] Una segunda limitación es también eh... el... el alumnado. El alumnado mmm... acepta de muy buen grado un modelo tradicional puesto que es el de toda la vida y parece que es lo que hay que hacer, mientras que los cambios también le van a afectar, le van a parecer... que por qué estamos trabajando esto de esta forma cuando se ha estado trabajando de otra, especialmente aquellos que son más habilidosos y que están más... aquellas personas más habilidosas que pudieran estar más cómodas con un modelo más tradicional.

(EE: p. 5)

Durante el desarrollo del juego, una alumna se dirige hacía mi para comentarme de que a ella nunca la pasan la pelota. Tras esto, decido parar la clase y comentar lo ocurrido. Durante el pequeño parón, les pregunto si quieren añadir una norma para solucionar este problema y ellos proponen la regla de que todos los del equipo tengan que tocar la pelota antes de derribar el cono. Hay tres alumnos que al escuchar esta regla se quejan con expresiones como: “jope” “pues vaya”, o se preguntan el por qué de esa regla propuesta. Les explicamos que esa regla es para que todos puedan participar.

(DA: p. 66)

A pesar de ello, también se daban situaciones de juego en las que no era necesario poner una norma que aumentara la participación. El propio alumnado decidía estrategias o realizaba acciones para mejorar la participación de sus compañeros y compañeras. En ocasiones de manera voluntaria:

El grupo de cuatro opta por rotar sus posiciones cada vez que hacen un punto. De esta manera todos los alumnos y alumnas pasan por las distintas posiciones que han adoptado en el campo, aumentando su participación.

(DB: p. 34)

En el grupo de cuatro cuando la pelota la cogen los dos alumnos de detrás en la mayoría de las ocasiones se la pasan a alguno de los dos alumnos que están cerca de la red para que ellos pasen la pelota al otro campo [...] El grupo de cuatro opta por rotar sus posiciones cada vez que hacen un punto. De esta manera todos los alumnos y alumnas pasan por las distintas posiciones que han adoptado en el campo, aumentando su participación.

(DB: p. 34)

AB22: Por ejemplo, yo primero, para tocarla todos, se la pasaba a AB17, AB17 a AB23, AB23 a AB21 y AB21 a AB19, y cuando veía que no podía tirar el

cono, se la pasaba a AB23 y así la íbamos tocando todos a la vez y luego la tirábamos más fácilmente.

AB22: Optaba por pasar porque así la tocaban todos y así les hacían pases a los otros para que pudieran tirar.

(AB)

Y en otras de manera involuntaria:

Durante la reflexión anterior se incidió en hacer participar a todos nuestros compañeros. No ha hecho falta poner una regla que obligue, por ejemplo, a que todos toquen la pelota antes de derribar el cono, ellos mismos hacen participar a los compañeros de cada grupo. Se pasan la pelota entre ellos para conseguir su objetivo, ya sea derribar el cono o pasársela a los atacantes.

(DC: p. 73)

Cuando preguntamos en las asambleas o en las fichas de autoevaluación y co-evaluación sobre la participación del alumnado, aquellos alumnos y alumnas que habíamos observado que no estaban participando no comentaron nada:

Cuando comenzamos de nuevo a jugar, el profesor me comenta que observe a una alumna que está comenzando a llorar. Detecto rápidamente que el problema es que sus compañeros no le pasan la pelota. Paramos y pregunto de nuevo si alguien tiene algún problema. Es curioso que esta alumna en cuestión no comenta nada hasta que el profesor de EF la dice: “X, tú sí que has tenido algún problema, ¿cuál ha sido? Dilo”. Es entonces cuando la alumna comenta: “(llorando) es como si me dejarais marginada”. Vuelvo a proponerles que solucionemos este problema y un alumno propone que la pelota pase por todos los compañeros del grupo antes de derribar el cono.

(DB: p. 58)

Paramos y el profesor de EF les comenta si han pasado la pelota, a quién se la han pasado, quién no ha participado, el por qué, etc. Les preguntamos a alumnos y alumnas concretos que no han tocado la pelota y sin embargo, ellos comentan que alguna vez sí que la han tocado. Solo una alumna dice que no la ha tocada nunca.

(DC: p. 67)

3.2.- Relación con las reglas

Las reglas propuestas en cada juego daban un margen de acción al alumnado que en

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

muchas ocasiones no lo aprovechaba. Necesitaban de reglas concretas que delimitaran continuamente la actividad:

Todos los grupos excepto uno cuando cogen la pelota cerca de la red realizan un pase a los compañeros de la parte de detrás. En muy pocas ocasiones cuando la cogen cerca de la red la pasan al otro campo para hacer punto. Muchos alumnos tienen dudas, o esa es mi sensación. Cogen la pelota y dudan entre lanzar al otro campo o pasarla al compañero, esperan a que alguien les diga qué hacer con la pelota. Poco a poco esta situación desaparece.

(DC: p. 43)

El profesor me comenta que la segunda modificación la aprovechan dos de las cuatro parejas. Dos parejas lanzan desde donde cogen la pelota y las otras dos parejas sí que se desplazan con el balón antes de lanzar para acercarse a la red y lanzar desde más cerca.

(DB: p. 7)

En uno de los dos grupos los cuatro defensores se han colocado en la zona que delimita al cono. Pasan pelotas cerca de ellos pero no se mueven. Intentan dar el pase desde allí, pero siempre es interceptado por los atacantes del equipo contrario. No es hasta pasados 4 minutos cuando un alumno de ese grupo de defensores decide coger la pelota e ir corriendo y esquivando a sus contrarios hasta la línea que delimita los dos campos para entregársela a los atacantes de su equipo.

(DA: p. 66)

Este hecho se produjo en las tres aulas. Aún así, conforme avanzaban los días el alumnado aprovechaba cada vez más el margen de acción que permitían las reglas.

En estas situaciones se desarrollaba una mayor comprensión del juego por parte del alumnado en tanto que era capaz de identificar las acciones más eficaces para mejorar en el juego:

Las demás parejas buscan realizar el punto: cogen el balón con las dos manos (excepto una pareja, que viendo que domina coger el balón prueba a golpear), se acercan a la red para lanzar, recorren la red de un lado a otro para lanzar donde no se encuentra su compañero, amagan a un lado o a otro antes de lanzar.

(DA: p. 5)

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

(Entrevistador): ¿Para ti era más fácil lanzar desde donde la cogías o moverte por el campo y lanzarla desde donde quieras?

AC32: Desde donde la cogía porque si me viene atrás y estoy atrás y la puedo coger atrás y luego la puedo tirar más fuerte y hago punto y luego adelante la puedo tirar más floja

AC38: Yo no. Yo la cogía y era mejor cuando me podía mover por todo el campo porque yo cuando iba hacia delante creía que se la iba a tirar atrás, se echaba atrás y yo se la tiraba adelante.

(AC)

Este vídeo está disponible en el Anexo 7 del trabajo: dos alumnos juegan entre ellos. El objetivo es que la pelota bote en el campo contrario. Uno de los alumnos sí que se mueve por su campo y se acerca a la red para lanzar, el otro lanza desde la parte más alejada de la red.

(VA: 2)

Durante el desarrollo de las clases y en las asambleas finales el alumnado realizaba preguntas que servían al maestro para establecer nuevas reglas. Estas normas daban respuesta a las necesidades que el alumnado demandaba:

Pasados diez minutos observé como varios alumnos y alumnas no acataban las normas y decidí parar la clase para volver a recordarlas. Durante este parón comenzaron a surgir dudas. Un alumno preguntó, “¿Qué tenemos que hacer cuando cogemos la pelota? ¿La lanzamos sin pararla o la paramos? ¿Es igual que jugar al voleibol?”. Debido a esta circunstancia propuse dos modificaciones: (1) cada vez que se reciba la pelota tenemos que cogerla con las dos manos y después lanzarla, y (2) el poseedor de la pelota puede desplazarse con ella antes de golpear.

(DA: p. 2)

Comienzan a surgir problemas de comportamiento: agarrones, golpes, etc. Esta última situación comienza a ser muy habitual por lo que decido parar y ver cómo solucionar este problema. Los alumnos proponen que sea falta cada vez que haya un agarrón, un empujón o un golpe. A raíz de ello, les propongo que cuando les toquen se tienen que quedar parados y realizar el pase desde el sitio.

(DB: p. 58)

Antes de comenzar les explico el objetivo del juego y establecemos una serie de

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

normas que ellos mismos me preguntaron, ¿se puede lanzar o cogemos la pelota? ¿podemos andar con la pelota por el campo? Después de estas preguntas les comento que podemos coger o lanzar la pelota y podemos andar por todo el campo y lanzar desde donde queramos.

(DC: p. 23)

Sin embargo, el maestro no era el único que establecía las normas. Con el paso de los días el alumnado proponía normas para solucionar los problemas que habían detectado durante el juego. Estas normas estaban encaminadas a mejorar la participación del alumnado:

A los siete minutos paramos y dialogamos sobre lo ocurrido: ¿Quién lanza el balón de los dos? ¿Os pasáis el balón entre vosotros? ¿Dónde os colocáis en el campo? Añadimos nuevas modificaciones: es obligatorio pasarse el balón y quien tenga el balón puede dar los toques que quiera antes de pasarla a su compañero o lanzarla al otro campo (modificaciones propuestas por el alumnado).

(DB: p. 10)

Y a resolver problemas tácticos concretos de un juego (colocación del equipo, distancia para defender un cono, distribución de atacantes y defensores, etc.):

AB23: Yo creía que con dar al cono ya valía, porque haber quien te tira. Se ponen todos en medio y no se cae.

(Entrevistador): ¿Cómo podemos solucionarlo?

AB23: Que los jugadores no pueden ir allí todos. Que tengan como una línea o algo.

AB18: Que sea como en el balonmano, ósea, por ejemplo esta línea azul, pues que no se pudiera ir más allá.

(AB)

Volvemos a parar para intentar solucionar el problema de la organización de los equipos. Una alumna propone que la mitad del equipo defienda y la mitad ataque. A partir de ese comentario ponemos la regla de que cuatro tienen que atacar sin poder pasar la línea del centro del campo y cuatro tienen que defender sin poder pasar la línea del centro del campo.

(DA: p. 61)

Maestro de EF: ¿Habéis hecho punto?

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

Varios alumnos y alumnas: No

(Entrevistador): ¿Por qué?

AA9: Porque siempre hay alguien en los conos.

(Entrevistador): ¿Qué regla podemos establecer?

AA6: Que no haya nadie en el cono. Irnos arriba unos, otros abajo.

(AA)

Al finalizar el proyecto, el alumnado debía crear un juego y proponer sus reglas. Cuando lo llevamos a cabo con el primer grupo de estudiantes (3er ciclo de EP) tardaron dos días en crear un juego y sus reglas:

Los alumnos y alumnas debían decidir un juego entre todos y a partir de este dividir el grupo en dos y crear cada grupo una serie de reglas o modificaciones. El problema es que tras 10 minutos decidiendo el juego los alumnos no se ponen de acuerdo. Todos quieren fútbol menos las dos chicas de la clase. Considero que puede ser una buena oportunidad utilizar el fútbol para crear diferentes modificaciones y que se convierta en un juego totalmente distinto, pero las modificaciones que se producen hacen referencia a las reglas del fútbol. El profesor de EF decide parar la clase. Les pide que para el próximo día traigan pensados un juego entre todos, que no sea el fútbol.

(DB: p. 71)

Tras diez minutos jugando con estas reglas, paramos y el otro grupo propone sus modificaciones:

- Se puede hacer punto tirando también a canasta, pero para que valga el punto tiene que dar en el tablero primero.
- Para hacer punto tienen que haber tocados todos los del equipo la pelota.
- Si alguien toca la pelota con el pie se saca desde el centro del campo.
- Si alguien comete una falta (empujón, agarrón, golpe, etc.) estará fuera del juego durante dos minutos.

(DB: p. 72)

En la siguiente fotografía podemos observar a un grupo de estudiantes del tercer ciclo de EP rellenando una ficha de co-evaluación (ver Anexo 1). El alumnado reflejaba en la ficha, entre otras cosas, las modificaciones creadas por el otro grupo de compañeros y compañeras y la

utilidad de las modificaciones propuestas.



Fotografía 5. Un grupo de estudiantes del 3er ciclo de EP rellenan una ficha de co-evaluación grupal.

Teniendo en cuenta que no podía alargar más mi estancia en el centro, con el alumnado del 2º ciclo y del aula unitaria decidimos llevar planificado el juego y que ellos decidieran las normas:

Los alumnos y alumnas de cada grupo se reúnen en círculo y piensan en las posibles reglas. Después de 6 minutos un portavoz de un grupo expone las reglas que ellos han decidió:

- Para que valga el punto tienen que haberla tocado cuatro del equipo
- Los que se quedan defendiendo la portería no pueden subir a atacar
- No se puede quitar la pelota de las manos.

(DA: p. 74)

Con los alumnos y alumnas de la escuela unitaria hemos continuado realizando la co-evaluación. Hoy le tocaba exponer las normas al otro grupo. Una vez propuestas, comenzamos a jugar. Uno del otro grupo se queda conmigo rellenando la ficha de co-evaluación. Las reglas propuestas son:

- No se puede quitar la pelota de las manos.
- Si me tocan me tengo que parar.
- Un portero por cada portería.
- Nadie puede entrar en el área del portero, solo el portero.
- Líneas que delimitan las fueras.

(DC: p. 77)

3.3.- Resolución de conflictos

Las situaciones conflictivas en este tipo de juegos son muy comunes y hacen referencia a las decisiones tácticas que tomaban los alumnos y alumnas en los grupos. En ocasiones el alumnado no conseguía solucionar dichos conflictos:

Surge un conflicto entre dos compañeros del mismo equipo. Uno de ellos es el alumno que organizada a todo su grupo, la otra es una alumna. El alumno le dice que se coloque en una zona, pero ésta no quiere ya que piensa que es mejor que esté ocupada otra zona. Como no llegan a un acuerdo la alumna opta por salirse un metro fuera del campo y no jugar.

(DA: p. 32)

Este vídeo está disponible en el Anexo 7 del trabajo: un grupo de alumnos y alumnas se reúne antes de iniciar sus lanzamientos para decidir las zonas a las que lanzar. Sin embargo, un alumno no está de acuerdo y no consiguen llegar a una solución.

(VB: 9)

Tras casi quince minutos paramos para recordar las normas y ver las situaciones que acabo de comentar. En el dialogo un alumno me comenta que se quiere cambiar de grupo porque en su equipo (grupo de cinco) no hay organización. Sin embargo sus otros cuatro compañeros dicen que el que no escucha es él y que siempre hay que decir lo que él diga. El problema viene en la forma de colocarse en el campo: uno defiende la postura de que es mejor cuatro cerca de la red y uno solo detrás, y los demás defienden que es mejor tres cerca de la red y dos detrás.

(DB: p. 34)

Existían varios puntos de vista y varias soluciones para una misma situación y llegar a una solución común no era tarea fácil:

Un grupo entra en conflicto con un alumno. Me comentan que dicho alumno no está de acuerdo con lo que estaban acordando entre todos y que iba a realizar el lanzamiento donde él quería, sin escuchar a sus compañeros y compañeras. Para el segundo lanzamiento de este grupo les propongo que se vuelvan a reunir y comenten cómo solucionar ese problema. Me uno a la conversación y decidimos cuál es la mejor zona para lanzar. El alumno en cuestión explica su lanzamiento anterior y entre todos acordamos dos zonas para lanzar, una de ellas las que este alumno quería.

(DB: p. 52)

AB23: Hemos quedado todos que las pelotas pequeñas las tiremos a la portería. Pero él ha dicho que no, que la pequeña ahí y la pequeña ahí y hemos quedado todos que las pequeñas a la portería y las demás al baño.

AB17: Pues una a la portería y otra al baño. Yo el próximo día no voy a jugar.

(AB)

Por ello, otorgábamos espacios de diálogo que nos ayudaban a aprender a solucionar los problemas. Los alumnos y alumnas solucionaban los problemas unas veces dialogando entre ellos y otras con el maestro como guía de las conversaciones:

Cada equipo se sitúa en una zona del campo y antes de comenzar me comentan si se pueden reunir para decidir la forma de distribuirse en el campo. Los que son cuatro deciden colocarse dos delante de la red y dos por detrás, mientras que los que son cinco se colocan tres delante y dos detrás.

(DB: p. 33)

Volvemos a parar y hablamos sobre lo ocurrido y las formas de solucionar el problema. Cuatro alumnos tienen claro que el problema es estar uno solo en la parte del fondo del campo porque es imposible llegar a todas las pelotas que lleguen a esa zona. Sin embargo, ese alumno que quiere estar solo en la parte de detrás no quiere cambiar la forma de colocación y se enfada con sus compañeros y conmigo. Los otros compañeros y compañeras del otro grupo intentan razón con él diciéndole que la mejor forma de colocarse para que no les hagan punto es colocar por lo menos a dos compañeros y compañeras en la parte más lejana de la red.

(DB: p. 35)

De los alumnos y alumnas que hablan durante este pequeño diálogo, afirman que se tardará menos pasando la pelota a un compañero que está cerca de la caja en vez de ir corriendo con ella. También comentamos y solucionamos entre todos el problema de la colocación de esos dos alumnos antes comentados, deciden colocarse los dos paralelos y a lo largo del ancho del espacio.

(DA: p. 40)

La muestra de que esos espacios de diálogo eran necesarios y servían para solucionar problemas era que con el transcurso de las semanas, los alumnos y alumnas demandaban más espacios para dialogar:

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

Una vez recordadas las normas y el objetivo del juego, los alumnos me piden unos minutos para organizarse. Se reúnen y deciden cuál es la mejor manera de colocarse para defender. Los que ocupan el rol de ataque hablan sobre las posibles zonas a las que lanzar.

(DB: p. 50)

Los alumnos piden un tiempo para organizarse:

- Optan por dividir el número de defensores por cada cono. De esta manera en un grupo se colocan dos en cada cono y en otro grupo tres en un cono y dos en otro.

(DA: p. 70)

Los cuatro grupos formados me piden un tiempo antes de volver a empezar para reunirse y solucionarlas los problemas. Podemos ver cómo están tres de los cuatro grupos hablando entre ellos.

Este vídeo está disponible en el Anexo 7 del trabajo.

(VC: 14)

3.4.- Toma de decisiones

En este tipo de juegos la toma de decisiones es constante: dónde lanzar, cómo lanzar, a quién pasársela, cómo colocarme en el campo, qué hacer cuando tengo la pelota en mis manos, etc.:

Continuamos jugando y observo como todos los alumnos y alumnas intentan golpear la pelota según les llega. Al cabo de poco tiempo, y viendo que no consiguen pasar el balón por encima de la red, dos de las cuatro parejas vuelven a coger el balón y lanzarle. Han comprobado que golpear la pelota según les llega es difícil y que no consiguen pasar el balón por encima de la red y que caiga en el campo contrario.

(DB: p. 8)

Seguimos jugando y cada grupo dialoga y deciden diferentes formas de colocarse en el campo:

- El grupo de tres contra tres seguía colocado en línea a lo largo del ancho del campo.
- El grupo de de dos contra tres, la pareja se coloca a lo largo del ancho del campo, mientras que en el trío se coloca uno delante y otros dos

detrás.

- En el grupo de dos contra dos se colocan también a largo del ancho del campo.

(DC: p. 15)

Muchos optan por no pasar la pelota de tenis y llevarla ellos a la caja para evitar perder más tiempo si no es capaz de atraparla el que este en la caja. Un alumno comenta que con esa pelota se tarda menos corriendo y dejándola en la caja que pasándola, y que en el caso de que se pase es mejor pasarla rodando por el suelo.

(DA: p. 45)

Todos los alumnos y alumnas de cada aula tomaron decisiones referentes a aspectos tácticos para mejorar el desarrollo del juego.

Aún así, en cada grupo existía uno o varios alumnos que tomaban las decisiones de todo el grupo y las imponían. Esto provocaba que estudiantes no participaran en la toma de decisiones grupales:

Cuando tienen dudas se reúnen rápidamente y se recolocan. Un alumno en concreto es quien principalmente coloca a sus compañeros.

(DB: p. 43)

Los dos equipos se organizan para establecer a los cuatro compañeros y compañeras que atacan y los cuatro que defienden. Después de establecerlos, un alumno por cada grupo organiza alrededor del área que hay que defender a sus compañeros, diciéndoles: “tú te colocas aquí, tú más en el medio y tú a este otro lado”.

(DA: p. 61)

En este vídeo, que está disponible en el Anexo 7 del trabajo, podemos observar cómo un alumno dirigía con la mano a dos compañeros de su grupo para situarlos en una zona concreta desde donde podían defender el cono. En el otro grupo son dos alumnas quienes colocaban a otros compañeros. Los alumnos y alumnas que habían ubicado a sus compañeros y compañeras son los mismos que tomaron las decisiones de cuánta gente y de qué manera había que colocarlos para defender el cono.

(VB: 15)

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

En el aula unitaria, este papel era asumido por los alumnos y alumnas de mayor edad:

Cuando volvemos a jugar, dedicamos un minuto a organizarse en el campo: en uno de los grupos es un alumno el que coloca a sus otros tres compañeros y compañeras.

(DC: p. 44)

Uno de los dos grupos se reúne para organizarse en el espacio. Mientras que el otro grupo hacía caso de las órdenes dadas por un alumno y se colocaban según decía.

(DC: p. 52)

3.5.- Aprendizajes motrices del grupo de alumnos y alumnas

El aprendizaje del alumnado, como nos comentaba el profesor experto en la entrevista, guardaba relación con su participación. Cuanto más participaban mayores eran las situaciones de aprendizaje:

[...] lo que sí que hace el modelo comprensivo es tener más en cuenta las posibilidades que tienen los eh... los alumnos con más dificultades, para favorecerles el que puedan participar porque sin participación no hay aprendizaje.

(EE: p. 9)

Concretamente, el aprendizaje motriz estaba relacionado con los aspectos tácticos que pretendíamos enseñar: lanzamiento de pelotas a zonas vacías para conseguir puntuar, distribución del grupo en el campo de juego, realización de pases a los compañeros para conseguir nuestro objetivo, etc.:

Estos vídeos están disponibles en el Anexo 7 del trabajo:

Dos alumnos jugaban entre ellos. El objetivo era pasar la pelota por encima de la red y hacer punto. Realizaban lanzamientos a zonas vacías para intentar hacer punto.

(VA: 3)

Dos parejas jugaban entre ellas. Una alumna que se encontraba alejada de la red realizó un pase a su pareja que estaba situada cerca de la red para que esta realizara el punto.

(VA: 5)

Los atacantes de un grupo realizaban pases entre ellos con el objetivo de

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

acercarse a derribar el cono. Tras varios pases lo consiguieron.

(VA: 7)

Observábamos el aprendizaje del alumnado en los periodos de reflexión. Allí el maestro realizaba preguntas concretas sobre aspectos trabajados en la sesión (colocación individual y grupal en el campo de juego, lanzamientos a espacios libres, etc.):

(Entrevistador): ¿Dónde tenemos que colocarnos para que no nos hagan punto?

AA6: Pues en el medio.

AA1: En el medio por si te tiran adelante puedes llegar fácilmente. Porque si te tiran adelante y tú estás atrás, tardas mucho y ya te meten puntos.

AA7: También (colocarse en el medio) porque se puede coger si te le lanzan a los lados.

(AA)

(Entrevistador): ¿Habéis aprovechado los espacios libres?

AB23: Sí, ajustando muy bien a las esquinas para que cuando votara no llegaran.

(Entrevistador): ¿Cuándo os habéis pasado el balón entre vosotros?

AB22: Cuando por ejemplo AB23 sacaba no, pero cuando yo cogía la pelota se la pasaba a AB21 y AB21 la tiraba.

AB19: Nosotros nos la pasábamos casi siempre y hacíamos una jugada y metíamos punto

(AB)

(Entrevistador): ¿Habéis considerado organizaros en el campo para defender?

AC31: Nos hemos cambiado de posición muchas veces porque no encontrábamos la mejor forma...y entonces la peor ha sido que nos poníamos los cuatro en línea.

AC40: A lo mejor dos atrás y uno adelante...los de atrás pueden apoyar a los de delante pero eso también cuenta si tienes un pequeño...que si está atrás el mayor intenta ayudar, como es más rápido...y si el pequeño está atrás y va la bola atrás el pequeño no se hace con ella.

(AC)

Como hemos evidenciado anteriormente, el aprendizaje del alumnado no se limitaba a

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

la participación motriz en los juegos. También aprendían el por qué de sus acciones, a pensar, a dialogar, a tomar decisiones, a cooperar con los compañeros y compañeras, etc.:

Yo creo que al desarrollo del juego aporta la riqueza de, del pensamiento táctico. Es decir, el alumno no ejecuta las cosas simplemente por eh, por hacer algo, sino que con un sentido. Buscar un objetivo cuando realizan las cosas, eso al juego. Y a los alumnos, les aporta la capacidad de pensar y de tomar decisiones, de dialogar [...].

(EE: p. 8)

Sin embargo, con la mano sí buscan espacios donde generalmente no hay oponentes o donde les cuesta más trabajo llevar la pelota a la caja (por ejemplo cuando lanzan con la mano tres o cuatro pelotas hacia una puerta del pabellón donde hay colocado un solo alumno/a).

(DA: p. 45)

Los mayores corren y esperan a su pareja de menor edad. Cuando completan una vuelta valoran si pueden dar más vueltas o es mejor quedarse.

(DB: p. 52)

Durante todo el proyecto pretendíamos desarrollar, como expone Monjas (2006), un aprendizaje comprensivo relativo a tres niveles: conceptual (conceptos tácticos), procedimental (implicación del alumnado en la construcción de las actividades a través de reglas, dialogando, tomando decisiones, etc.) y actitudinal (fomento de valores como el respeto a las reglas, a los compañeros, al material, etc.).

Pero la mayor prueba de su aprendizaje se producía, como nos explicaban los maestros entrevistados, cuando eran capaces de proponer reglas que ayudaban al desarrollo del juego y solucionaban los problemas.

[...] el modelo comprensivo favorece la implicación y participación del alumnado en la actividad. De tal manera que consideramos que el mayor aprendizaje del alumnado o el aprendizaje del alumnado se consigue cuando realmente ellos son capaces de proponer estrategias alternativas o variantes al juego, ¿no? Eso solo se consigue con el diálogo, claro.

(EE: p. 7)

[...] dentro del mismo juego se buscaban diferentes situaciones, se hacían grupos y cada grupo ponía sus normas que luego se llevaban a la práctica [...].

(EM: p. 23)

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

El alumnado, desde los primeros días, identificaba los problemas que surgían en los juegos y poco a poco eran capaces de proponer reglas o modificaciones que los solucionaban:

Al poco tiempo los alumnos comienzan a quejarse. Paramos y hablamos de lo ocurrido, comentan que siguen sin poder derribar el cono, que esa regla no ha servido. Una alumna plantea que haya una zona donde no se pueda pasar y donde se encuentre el cono. A partir de esa idea, delimitamos una zona alrededor de los conos para que ni atacantes ni defensores puedan entrar.

(DC: p. 65)

Tras diez minutos jugando con estas reglas, paramos y el otro grupo propone sus modificaciones:

- Se puede hacer punto tirando también a canasta, pero para que valga el punto tiene que dar en el tablero primero.
- Para hacer punto tienen que haber tocados todos los del equipo la pelota.
- Si alguien toca la pelota con el pie se saca desde el centro del campo.
- Si alguien comete una falta (empujón, agarrón, golpe, etc.) estará fuera del juego durante dos minutos.

La primera regla fue creada porque dar a los palos o larguero de la portería desde una cierta distancia les parecía bastante complejo. Sin embargo, muchas veces optaban por no tirar a canasta ya que se la tenían que pasar entre todos los del grupo y según ellos perdían mucho tiempo.

La segunda y la tercera norma propuestas hacen referencia a problemas que habían surgido con el transcurso del juego: empujones, golpes, patadas a la pelota, etc. A través de estas reglas creadas por ellos esas situaciones casi desaparecieron.

(DB: p. 72)

4.- OTROS FACTORES INFLUYENTES EN LA EF EN UNA ESCUELA RURAL

A pesar de que ya hemos comentado en apartados anteriores algunos de los factores influyentes en la realización de la EF en un contexto rural, nos gustaría realizar una pequeña matización de cada uno ellos a partir de lo vivido en el transcurso de la investigación para que futuros lectores los consideren a la hora de enfrentarse a tal contexto. Estos factores hacen

referencia a las subcategorías de análisis de nuestra investigación: (4.1) Diversidad del alumnado; (4.2) Climatología; (4.3) Materiales; (4.4) Horarios; e (4.5) Itinerancia.

4.1.- Diversidad del alumnado

Como señala Ruiz Omeñaca (2008), la principal característica del alumnado de un centro rural es su diversidad. Diversidades en cuanto a ritmos de aprendizajes, capacidades del alumnado, etc. Con la aplicación de los juegos modificados y de la metodología comprensiva nuestras clases estuvieron adaptadas a dicha heterogeneidad:

[...] Bueno yo creo que las características de los centros rurales es que... pues se... hay más heterogeneidad realmente porque las agrupaciones se hacen en función del número de alumnos para... para aprovechar más los recursos. Y en ese sentido pues... eh... por poner el ejemplo de la metodología comprensiva yo creo que es mucho más lógico que eh... se busquen metodologías que estén adaptadas a los alumnos, a esa heterogeneidad que nos vamos a encontrar muchas veces en la escuela rural, con lo cual, de alguna forma, el método que utilicemos como docentes tiene que ser un método flexible que permita que haya un aprendizaje adaptado a diferentes niveles.

(EE: p. 17)

[...] Donde hemos estado hay dos centros. Uno, en el cual ya solo las características de los alumnos ya te han marcado todo, y es en una de las localidades. La educación física se imparte desde primero de primaria a sexto. Con lo cual ya tienes alumnos que acaban de, entre comillas, salir de infantil, hasta alumnos que se van a marchar al instituto. Con lo cual, solamente con ese contexto ya te cambia todos los planteamientos que tenías previstos anteriormente. Lógicamente los objetivos que te puedas plantear tienen que ser totalmente diferentes a los que si estuvieras en un centro con aulas de 25 alumnos de la misma edad, del mismo nivel [...]

(EM: p. 13)

Concretamente, dábamos respuesta a la diversidad del alumnado a través de las modificaciones que nosotros y el propio alumnado, detectando los problemas que existían en el aula o en el juego, proponíamos para la mejora de los juegos:

[...] estamos hablando de que un CRA es una escuela que está en el pueblo, y en el pueblo los niños está habituados. Es decir, si son pocos niños y quieren jugar a un partido de lo que sea, pues tienen que desarrollar estrategias sin ellos mismos conocer exactamente a lo que están jugando y muchas veces te

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

encuentras que desarrollan estrategias para que los pequeños puedan participar porque si no, no podrían. Pues bueno, o sea que realmente a veces es más sencillo de lo que pueda parecer el que sean en estos grupos que a lo mejor en un grupo de entorno urbano.

(EE: p. 18)

Antes de empezar decidimos que la segunda regla es la que más nos va a ayudar a participar en el juego y añaden que por cada gol se cambien los atacantes y los defensores. A través de estas normas y a pesar de que no se a decidió ninguna norma al respecto, los conflictos han desaparecido.

(DA: p. 76)

También abordábamos la diversidad del alumnado desarrollando en ellos valores actitudinales, en especial en el alumnado de mayor edad, para que se ayudasen entre ellos. La utilización de esta metodología, como explica el profesor experto en la entrevista, fomentaba este aprendizaje actitudinal:

[...] Limitaciones igual si estamos hablando de un modelo que se basa en la comprensión, la comprensión va a ser mucho más sencilla si... para, probablemente, para alumnos de más edad que para alumnos de mejor edad, con lo cual la implicación en el modelo sea mucho mayor para los alumnos que sean eh... mayores ¿no? Pero también pueden contribuir los pequeños, y pueden desarrollar, empezar a desarrollar hábitos en los pequeños [...].

(EE: p. 17)

Dicha diversidad nos llevó a realizar una serie de adaptaciones en la programación referentes a la ampliación de las clases para la consecución de los objetivos y a las respuestas del alumnado:

Cuando termina la clase, el profesor me comenta que quizás sea necesario ampliar el plazo del juego a un día más, para asegurar el cumplimiento de los objetivos. Decidimos entre los dos ampliar a otra sesión más el juego.

(DC: p. 16)

Segundo día en el que desarrollamos el juego llamado “campo largo”. El primer día que desarrollamos este juego al final de la clase jugamos dos contra dos, pero reflexionando sobre lo ocurrido, hemos decidió retomar el ejercicio de uno contra uno porque considero que no está asimilado del todo el objetivo del juego y el espacio en el que se desarrolla.

(DA: p. 25)

Antes de terminar la clase, el profesor me comenta que con este juego se podrían hacer muchísimas modificaciones más, y que si iba a alargar a otra sesión el juego. Entre los dos decidimos alargarla un día más debido a la cantidad de posibilidades que nos ofrecía el juego y a las diversas respuestas de los alumnos en su desarrollo.

(DA: p. 41)

Dentro de esta diversidad nos hemos encontrado con un tipo de alumnado denominado por Ponce de León Elizondo et al., (2000) como “alumnado temporero” que “[...] Pertenecen a familias cuyos miembros son trabajadores que se desplazan de acuerdo a exigencias laborales temporales. Familias que viven por un tiempo en una zona y cambian de lugar dependiendo de dónde puedan trabajar.” (p. 328). Concretamente, en la escuela unitaria, en el inicio de la investigación contábamos con 16 alumnos y alumnas, pero a las pocas semanas uno de estos alumnos se desplazó a otro pueblo a vivir y abandonó dicha escuela.

4.2.- Climatología

Otro de los factores que debemos tener en cuenta a la hora de programar las clases de EF en una escuela rural sin instalaciones cubiertas es la climatología. Una solución a este problema es tener preparadas otras sesiones que se puedan realizar en espacios cubiertos en aquellos días en los que no se pueda salir a la calle. Otra estrategia para superar este inconveniente es la que nos propone López Pastor (2006) cuando comenta que es conveniente agrupar los contenidos y actividades a realizar al aire libre en los meses de otoño y primavera para dedicar los meses de invierno a contenidos que puedan realizarse en una sala cubierta o en un aula.

Durante la investigación desarrollamos una propuesta didáctica en los meses de enero, febrero y primera quincena de marzo. Dicha propuesta estaba pensada para desarrollarla en un espacio amplio (pabellón, frontón, pista de fútbol, etc.), sin embargo, en la escuela unitaria la lluvia y la nieve nos obligó a cambiar nuestra programación debido a que no contábamos con un espacio amplio cubierto. Concretamente fueron tres días en los que desarrollamos otro tipo de juegos modificados (juegos modificados de blanco o diana) que se podían realizar en el aula de informática del que disponíamos para esas ocasiones. Además, tuvimos que realizar algún cambio que no estaba previsto. El maestro de EF nos explicó en la entrevista las consecuencias de cambiar la programación debido a la climatología:

Siempre tienes que tener un plan B. Entonces tú te levantas por la mañana, levantas la persiana de tu casa y dices “¡ostras! Ha nevado. ¿Qué hago yo en

educación física?”. Entonces lógicamente, si no dispones de un espacio, nosotros en una de las localidades, pues te metes en un aula que se quitan unas mesas y a partir de ahí tienes una serie de actividades propuestas, más o menos establecidas, para esos días que hace malo y vas haciendo diferentes cosas. ¿Te influye? Pues hombre, imagínate que llevas dos sesiones de una unidad didáctica que estás corrigiendo una serie de fallos y no sé qué y no sé cuál y te vienen dos semanas malas que no puedes continuar con esa unidad didáctica y estás haciendo otras cosas. Con lo cual cuando quieres retomar esa unidad didáctica prácticamente tienes que empezar de cero. Con lo cual, a nivel de organización y de temporalización y demás pues influye mucho. El hecho de tener un lugar cubierto donde poder trabajar sin mirar al cielo.

(EM: p. 17)

Durante nuestra estancia en el CRA, también pudimos vivir esas experiencias antes relatadas:

La lluvia y la nieve no nos ha permitido salir al patio del colegio a realizar la sesión planificada. Para estos días de lluvia tengo preparados una serie de juegos modificados de blanco o diana.

(DC: p. 38)

Hago referencia a los recursos del centro porque el primer inconveniente a la hora de desarrollar las clases fueron las instalaciones con las que contaba: un patio pequeño en el colegio y un frontón a unos seiscientos metros del colegio perteneciente al ayuntamiento, los dos al aire libre. Llevaba dos días lloviendo, por lo que sabía que no podía utilizar ninguna de estas dos zonas con los alumnos y alumnas.

(DC: p. 3)

4.3.- Materiales

Como hemos señalado varias veces en el marco teórico de la presente investigación, los materiales de la escuela rural se caracterizan por ser simples, pequeños, ligeros y por estar desgastados. En nuestro caso, la propuesta didáctica estaba pensada para utilizar materiales de ese estilo: conos, aros, pelotas, cajas de cartón, una cinta, una raqueta y un bate de beisbol.

Nuestro conocimiento del centro, de su material y sus instalaciones nos ayudó a definir la programación. Aún así, sabíamos de las limitaciones existentes. Por un lado, el espacio donde desarrollamos las sesiones nos obligó a modificar pequeños aspectos de los juegos:

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

Comenzamos a desarrollar el juego de tres contra tres. Formamos dos grupos en los que jugamos cuatro contra cuatro y cuatro contra tres. El espacio del que disponemos no permite formar grupos de tres.

(DC: p. 36)

Es el primer día que comenzamos con el juego denominado “campo largo”. El principal problema que me surgió es que tan solo podía alargar una parte del campo porque en la otra parte me quedaba sin espacio. Ante la imposibilidad de colocar la red en otro lugar, opte por cambiar cada cierto tiempo la posición de los alumnos, para que todos estuvieran alguna vez en la zona del campo más largo.

(DC: p. 23)

En uno nada. Un patio pequeño y un arenero, que está además vallado. Y luego sí en el pueblo, un poco más lejos, a 200 o 300 metros, hay una pista polideportiva que tiene frontón y la verdad que está muy bien pero para estas fechas. Para invierno se crean unos charcos y tal y entonces se huela y es complicado. No hay un sitio cerrado, con lo cual, en muchas ocasiones que estás trabajando con sé no sé qué unidad didáctica, pues tienes que cambiar simplemente por los espacios de que dispones y tienes que decir, “hoy no puedo hacerlo. Lo dejamos para la próxima sesión” y siempre dices “a ver cómo lo hacen”. Entonces ya eso es un hándicap importante [...].

(EM: p. 17)

También tuvimos dificultades con el material. En la escuela unitaria no contaba con el material requerido para realizar las sesiones, por lo que decidimos transportar en el coche el material necesario de una escuela a otra. Sin embargo, algún día no contábamos con el material por lo que teníamos que acomodarnos a los recursos de los que disponíamos. Durante el desarrollo de la propuesta pudimos comprobar cómo el maletero del coche se transformaba en un almacén para el transporte de material escolar

Hoy es el segundo día que desarrollamos el juego de cono-portería. No disponemos de conos, por lo que utilizamos alguna piedra y cambiamos algún aspecto del juego: en vez de jugar con porterías los alumnos y alumnas del grupo que recoge se dividen en dos y cada subgrupo se coloca en una zona delimitada (la mitad pegados a la escalera y la otra mitad pegados a la pared del frontón) para que el compañero/a que haya lanzado deje de puntuar.

(DC: p. 59)

Cuando lo necesito sí porque en la localidad más pequeña no tengo... Se llevan las cosas y se traen. Ahora por ejemplo, que tengo las raquetas, pues tengo un cajón con todas las raquetas y con las pelotas y cuando acabe las echo otra vez al coche y las llevo al otro sitio de referencia [...]

(EM: p. 18)

4.4.- Horarios

Las horas destinadas al área de EF sumaban un total de 1h y 45 minutos por semana, menos para el aula unitaria que contábamos con 1h y 30 min. Un tiempo bastante escaso que ha provocado que nuestra programación se redujera. Además, el traslado al pabellón municipal y a la pista de frontenis, en respectivos municipios, reducía el tiempo y retrasaba nuestra planificación:

Destacar que la duración de la clase era de cuarenta y cinco minutos pero el traslado al pabellón y la vuelta a clase nos dejó con un margen de treinta minutos para desarrollar la clase. Por ello, tan solo se llevaron a cabo dos modificaciones de todas las planificadas, ya que me interesaba que los alumnos y alumnas jugaran y analizaran las modificaciones establecidas, sus posibilidades y sus limitaciones.

(DA: p. 2)

La verdad es que hemos estado jugando alrededor de 20 minutos solo ya que otros 10 minutos han sido utilizados para la asamblea y para volver al colegio. Además, a esto se une que la clase ha comenzado con un retraso de casi 10 minutos.

(DC: p. 59)

4.5.- Itinerancia

El maestro itinerante es un especialista en un área, en este caso, en el área de EF. Los desplazamientos los realizábamos para impartir clase en un aula unitaria. Dicho maestro también acudía para impartir clase de Informática. El aula estaba ubicada a 4 kilómetros del centro de referencia del maestro y el desplazamiento se realizaba en la franja de 30 minutos destinada al recreo, por lo que no suponía la pérdida de horas lectivas. El profesor experto entrevistado defendía la idea de que lo que importa no es itinerar, sino el interés del profesorado por crear clases más adaptadas al alumnado:

[...] no influye tanto ser itinerante como... como que la persona esté interesada en desarrollar un modelo lo más adaptado posible a los alumnos, o sea, al final

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

es un poco la persona. Y en ese sentido pues también influye, lógicamente, todo lo que antes hemos dicho, si está formada o no está formada... pero su actitud es la que va a ser determinante.

(EE: p. 19)

Sin embargo, el maestro de EF consideraba que desplazarse a un centro u otro sí que influía en el desarrollo de las clases. Desplazarnos de un centro a otro suponía trasladar el material puesto que en un aula no disponíamos de ello. Influye en tanto que algún día se te puede olvidar el material y te obliga a cambiar las actividades planificadas:

Hombre, influye, pues sí, te gustaría estar en el mismo sitio, ¿no? El hecho de decir, “¡buff! me toca recreo, me tengo que marchar a otro pueblo”. Influye en el aspecto de que no te gusta, a mí personalmente no me gusta tener que coger el coche y cambiar de centro, pero no por el centro al que voy, sino por comodidad personal. Y luego a nivel de educación física pues tienes que andar con los materiales que algunas veces se olvidan. Y cuando llegas y dices “¡me cachis en la mar! Se me han olvidado las pelotas de no sé qué. ¿Y ahora qué?” Bueno pues a volver a pensar y a buscar, que los chicos no tienen la culpa de que a ti se te haya olvidado no sé qué. Con lo cual es otro aliciente más que de decir, ¡Caguen la leche! ¿No? No puedo ir al almacén de aquí, que lo tengo a dos metros y coger no sé qué pelota que se me ha olvidado o no sé qué material. Entonces también tiene sus inconvenientes, entre comillas.

(EM: p. 17)

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

Después de haber analizado los datos recogidos durante el proceso de investigación y contrastarlos con el marco teórico, a lo largo de esta sección abordaremos las conclusiones a las que hemos llegado, con el propósito de dar respuestas a los objetivos de la investigación.

Objetivo 1: Estudiar la aplicación de juegos modificados a través de una metodología comprensiva en la enseñanza de los deportes en EF.

La metodología más utilizada en la enseñanza de los deportes en EP se caracteriza por enseñar aspectos técnicos antes de pasar a situaciones globales de juego. Sin embargo, cada vez es más habitual utilizar metodologías alternativas como los juegos modificados que dan prioridad a la enseñanza táctica para llegar a la técnica.

La utilización de la metodología comprensiva a través de los juegos modificados ha ayudado al alumnado a comprender el por qué de sus acciones. El objetivo de los juegos era sencillo por lo que los lanzamientos, los pases, las carreras, etc., se realizaban con un sentido.

Los juegos modificados incidían en el aprendizaje de aspectos tácticos, pero también podían desarrollar valores si se hacía hincapié en ello. El desarrollo de valores provocó una sensibilización del alumnado hacia aquellos compañeros que menos participaban, propiciando gradualmente un aumento de la participación en los juegos. Además, desarrollar valores ha sido fundamental en este tipo de aulas donde convivían estudiantes con grandes diferencias de edad para ayudar al alumnado más pequeño a participar más asiduamente.

La utilización de este tipo de juegos y de esta metodología ha provocado que el alumnado estuviese constantemente activo en el desarrollo de las clases.

Proponer constantemente reglas que solucionaban los problemas identificados en el juego ha supuesto dar respuesta a las necesidades del alumnado. El alumnado exponía sus dudas y problemas en las reflexiones con el maestro y se utilizaban para proponer reglas que respondiesen a esas necesidades.

Ha habido una transferencia entre los distintos juegos modificados planteados. Aspectos como la colocación en el campo, el desmarque y el lanzamiento a zonas vacías se han utilizado en diferentes juegos. Esto puede conllevar a que esta transferencia se dé con los deportes tradicionales.

El análisis de las situaciones sucedidas en el aula por parte del docente y del alumnado durante las reflexiones ayudó a la comprensión táctica de los juegos. El maestro hizo razonar al alumnado para que entendiera dichos aspectos.

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

El alumnado no estaba acostumbrado a aprender deportes a partir de situaciones globales que incidían más en aspectos tácticos, la adaptación fue un proceso largo y constante. Era habitual encontrarnos con alumnos y alumnas que no comprendían el juego en sus inicios, por ello, era muy importante que el maestro guiase su aprendizaje e incidiera en estos aspectos.

La metodología comprensiva es una forma de dar respuesta a la discriminación, pero también puede derivar en situaciones de discriminación. Una discriminación por diferencias en el nivel de comprensión táctica de cada alumno o alumna. Para ello, el maestro incluía modificaciones que daban respuesta a los procesos de exclusión. Esto provoca que el maestro este constantemente buscando hacer más inclusivas las actividades.

Objetivo 2: Analizar el papel del docente de la escuela rural en la metodología comprensiva en la enseñanza de los deportes en EF.

El maestro se adaptó al contexto replanteándose su actividad docente día tras día. De esta manera se acercó al papel de docente investigador que busca mejorar su práctica diaria. Además, esto le permitía ofrecer respuestas adecuadas a las necesidades del alumnado.

La principal función del maestro en este tipo de juegos fue proponer situaciones reales de juego que creaban conflictos para ayudar al alumnado a identificarlos y resolverlos.

El docente tomaba decisiones a través de modificaciones y reglas para adoptar el juego al alumnado. Las modificaciones en los juegos giraban en torno a cinco aspectos: material, tiempo, espacio, agrupaciones y reglas. El alumnado también participaba en esa toma de decisiones.

Las reflexiones durante y al final del juego permitieron al alumnado analizar sus propias experiencias. Esto le ayudó a comprender las situaciones de juego, generando diferentes aprendizajes.

Las situaciones conflictivas relativas a ciertos aspectos propios del juego y entre compañeros eran habituales. Estos conflictos son una oportunidad que aprovechaba el docente para dotar al alumnado de herramientas de resolución de conflictos, enseñarle aspectos tácticos y fomentar valores como el respeto, la cooperación y la igualdad.

Objetivo 3: Analizar el papel del alumnado de la escuela rural en la metodología comprensiva en la enseñanza de los deportes en EF.

Los juegos modificados ofrecen multitud de situaciones en las que el alumnado puede participar, disminuyendo las situaciones de exclusión. Aún así, el docente insistía en este aspecto para que se produjera una verdadera participación.

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

Para conseguir una participación de todo el alumnado era necesario disponer de reglas que abogasen por ello. Aún así, con el paso de los días eran los propios alumnos quienes, sin necesidad de reglas, hacían participar a sus compañeros y compañeras.

El alumnado participó motrizmente en los juegos, pero también identificó y resolvió problemas, propuso reglas, tomó decisiones sobre aspectos tácticos (organización en el campo, tipo de pelota que lanzar, dónde lanzar, etc.) y enseñó a los compañeros y compañeras que no entendían el juego.

El alumnado considerado más habilidoso se encargó, en muchas ocasiones, de organizar a su grupo y de tomar las decisiones que afectan a todos, dejando sin participar a otros compañeros y compañeras.

Cuando el alumnado aprende deporte está acostumbrado a tener reglas que delimitan mucho las acciones. Por ello, cuando establecíamos reglas que dejaban un cierto margen de acción el alumnado no las aprovecha.

Los alumnos y alumnas utilizaron los espacios de diálogo para resolver los problemas o conflictos del juego. Estos espacios se los ofrecía el docente, pero cada vez eran más demandados por el alumnado.

El aprendizaje del alumnado guarda relación con su participación en la clase. Cuanto más participaba más aprendía.

El alumnado aprendió aspectos tácticos como la colocación en un campo de juego, el desmarque, la posición de recepción de una pelota, el lanzamiento a zonas concretas para realizar puntos, etc. Como consecuencia aprendió a pensar, a razonar, a dialogar y a tomar decisiones.

El aprendizaje del alumnado se vía reflejado cuando era capaz de proponer reglas o modificaciones que daban respuesta a las necesidades que ellos demandaban.

Objetivo 4: Establecer las vinculaciones entre los juegos modificados y la educación inclusiva.

Una parte importante para que se produzca una inclusión del alumnado es su participación en las clases. Los juegos modificados se caracterizan por ofrecer multitud de situaciones en las que el alumnado puede participar, por lo que son una forma de inclusión.

Trabajar a partir de situaciones globales de juego y en grupos pequeños propició una mayor participación del alumnado.

Los tiempos de diálogo con los compañeros para tomar decisiones sobre diferentes aspectos favorecieron que todos participen en la construcción de los juegos. En este tiempo de

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

diálogo el alumnado aprendió a respetar y a tener en cuenta las opiniones de sus compañeros y compañeras.

Este tipo de juegos ofrecían la oportunidad de fomentar valores como la solidaridad, la sinceridad, el respeto, la tolerancia y la cooperación debido al continuo trabajo en grupo y las continuas situaciones conflictivas que se derivan de ello. Esta enseñanza de valores creó aulas más inclusivas.

Estos juegos atendían a la diversidad del alumnado, otorgaban la posibilidad de aprender por igual a todo el alumnado y de superar barreras para el aprendizaje.

La enseñanza de la táctica ayudó a que el alumnado obtuviese un éxito en las clases. Provocar buenas y enriquecedoras experiencias fue una forma de inclusión del alumnado.

Las reglas y las modificaciones ayudaron al alumnado con riesgo de exclusión a participar más en los juegos ya que estaban enfocadas a que aumentase su participación y a que su voz fuese tenida en cuenta.

Objetivo 5: Conocer y analizar las posibilidades de desarrollo de los juegos modificados en un CRA.

Este tipo de juegos fueron adecuados para desarrollar en una escuela rural porque han dado respuesta a la diversidad del alumnado que en ella residía.

No requerían de la utilización de muchos materiales. Realizamos juegos modificados con pocos materiales y sencillos como, por ejemplo, conos, pelotas y aros.

Estos juegos se pudieron realizar en instalaciones tanto cerradas como abiertas. La climatología era un problema que tenía solución a pesar de que no contábamos, en una de las tres aulas, con espacios cubiertos para el desarrollo de la EF.

Finalmente, destacamos el desarrollo de nuestra competencia en innovación, la cual consiste en reflexionar ante el saber (conocimiento) y el hacer (experiencia) apoyándonos en los valores nuevos obtenidos tras este rico proceso de generación de conocimiento: este proceso de investigación y puesta en práctica de un modelo de innovación en la enseñanza de EF nos ha permitido profundizar en la comprensión y mejora de una realidad educativa.

CAPÍTULO VI: LÍNEAS DE TRABAJO FUTURO

Para finalizar el presente trabajo, creemos conveniente realizar una serie de propuestas de futuro que den comienzo a futuros estudios o investigaciones sobre la aplicación de juegos modificados y su relación con la educación inclusiva. Después de haber realizado el trabajo nos surgen nuevas ideas que podrían proporcionar más información sobre el tema tratado. Nuestras propuestas de futuro para una posible Tesis Doctoral u otro Trabajo Fin de Máster son las siguientes:

- Ampliar el contexto de estudio a otros CRA de la provincia de Segovia para comprobar si las conclusiones obtenidas en este centro se podrían extrapolar a otros de características similares. En esta investigación nos encontramos con la limitación de ser un único EC, por lo que no hemos podido contrastar conclusiones con otros maestros y maestras que utilizan este tipo de juegos y de metodología.
- Realizar más entrevistas tanto a maestros de EF de escuelas rurales como a expertos en juegos modificados, metodología comprensiva, educación inclusiva y escuela rural. De esta manera obtendremos otros puntos de vista que otorgarían una mayor consistencia a la investigación.
- Desarrollar esta propuesta práctica durante un periodo de tiempo mayor combinando la metodología comprensiva con el aprendizaje cooperativo. Creemos que a través del aprendizaje cooperativo la inclusión de todo el alumnado será un aspecto aún más fácil de conseguir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, L. A. (1991). El informe Warnock. *Cuadernos de Pedagogía*, (197), 62-64.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge. Recuperado a partir de <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=15WQhrKuHBoC&oi=fnd&pg=PP2&dq=Improving+schools,+developing+inclusion&ots=WooNht72WZ&sig=hfF7tU3e1GxIngXki11tjMiffpU#v=onepage&q=Improving%20schools%2C%20developing%20inclusion&f=false>
- Ainscow, M., y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Alonso, L. E. (1994). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Arnold, P. J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- Barba, J. J., González Calvo, G., y Barba-Martín, R. A. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista española de educación física y deportes*, (405), 55-63.
- Barba Martín, J. J. (2005). A quien educar y dónde Educar en la Escuela Rural. Buscando respuestas en la educación para la dignidad, el autoconocimiento docente y en la elección de contenidos. *Revista de Intercambio de Experiencias Educativas sobre lo Corporal y lo Motriz*, (2), 45-51.

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

- Barba Martín, J. J. (2006). *Aprendiendo a ser maestro en una Escuela Unitaria. Vivencias, sensaciones y reflexiones en la primera oportunidad*. Morón (Sevilla): MCEP.
- Barba Martín, J. J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. Universidad de Valladolid, Segovia. Recuperado a partir de <http://monte.cpd.uva.es/bitstream/10324/822/1/TESIS96-110331.pdf>.
- Blaxter, L., Hughes, C., y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Bogdan, R., y Biklen, S. (1982). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn y Bacon.
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: PRAXIS. Recuperado a partir de <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=BUixUFmyMakC&oi=fnd&pg=PA14&dq=La+escuela+rural:+funcionamiento+y+necesidades.&ots=aq6-8Cv9FD&sig=HxNWYYdVJq6iOrUzQ5Z0R4vsPb4#v=onepage&q=La%20escuela%20Orural%3A%20funcionamiento%20y%20necesidades.&f=false>.
- Boix, R. (2007). La escuela rural en Cataluña: problemáticas, propuestas y retos de futuro. *Aula abierta*, 35(1), 77-82.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2). Recuperado a partir de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/17430/1/rev152ART1.pdf>.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Index for exclusion. Developing learning and participation in schools*. (2ª ed.). Manchester: CSIE.
- Bustos, A. (2006). *Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada. Recuperado a partir de <http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/16158933.pdf>.

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(3). Recuperado a partir de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL5.pdf>.
- Bunker, D., y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, 18(1), 5-8.
- Casanova, M. A. (2011). *La educación inclusiva: un modelo de futuro*. Wolters: Kluwer.
- Castejón, F. J., Giménez, F. J., Jiménez, F., y López Pastor, V. (2003). *Iniciación deportiva: la enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte*. Sevilla: Wanceulen.
- Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. (Vol. 3). Madrid: Siglo XXI.
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada...y el oído. *Cuadernos de Pedagogía*, (311).
- Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. (1989). Asamblea General en su resolución 44/25. Recuperado a partir de: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>.
- Corchón, E. (2000). *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona: oikos-tau.
- Corchón, E., y Lorenzo, M., (1996). Las motivaciones y desmotivaciones de los profesores para su permanencia en el ámbito rural. *Trabajar en los márgenes: Asesoramiento, formación e innovación en contextos problemáticos*, 185-210.
- Dávila, M. A. (2007). La Educación Física y el deporte: ámbitos de intervención. *efedeportes*, (107). Recuperado a partir de <http://www.efdeportes.com/efd107/la-educacion-fisica-y-el-deporte-ambitos-de-intervencion.htm>.
- Del Villar, F. (1994). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la educación física. *Apunts Educación Física y Deportes*, (37), 26-35.

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

- Denzin, N. K. y Lincoln Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. (4ª ed.). California: SAGE Publications.
- Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum: investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- Devís, J. (2012). La investigación sociocrítica en la educación física. *Estudios Pedagógicos*, (1), 125-153.
- Devís, J., y Peiró, C. (1997). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. (2ª ed.). Barcelona: INDE.
- Devís, J., y Peiró, C. (2007). La iniciación en los juegos deportivos: La enseñanza para la comprensión. En R. Arboleda, *Aprendizaje motor: elementos para una teoría de la enseñanza de las habilidades motrices* (pp. 105-125). Recuperado a partir de: http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/entrenamiento/la_iniciacion.pdf.
- DeWalt, Kathleen M., y DeWalt, Billie R., (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, (CA): AltaMira Press
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G., y Ainscow, M., (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46.
- Echeita, G., Simon, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España., (349), 153-178.
- Elliott, J. (2005). *La investigación acción en educación*. (5ª ed.). Madrid: Morata.
- Fraille, A. (s. f.). La nueva presencia del diseño curricular en el escenario de la Educación física en Primaria. Recuperado a partir de <http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDEQFj>

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

AA&url=http%3A%2F%2Fwww.uibcongres.org%2Fimgdb%2Farchivo_dpo2495.doc
&ei=ZplWU-6vD9KZhQet2IGQBA&usg=AFQjCNEBZTJnyAENQ53mdCCb5uzas-
ttPw&sig2=ysBee8sX4cqCD_NzdmSPcw&bvm=bv.65177938,d.ZG4.

Fraile, A., Álamo, J. M., van den Bergh, K., González, J., Graca, A., Kirk, D., de Knop, P., Lombardozzi, A., Macazaga, A. M^a., Monjas, R., Romero, S., y Theeboom, M. (2004). *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. Barcelona: Grao. Recuperado a partir de <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=EbEhSVgYRHkC&oi=fnd&pg=PA5&dq=La+iniciaci%C3%B3n+deportiva+y+el+deporte+escolar&ots=swrehtQKXA&sig=77fVKhhn9n4rvD1xBzN6O1pge3s#v=onepage&q=La%20iniciaci%C3%B3n%20deportiva%20y%20el%20deporte%20escolar&f=false>.

Fraile, A., de Diego, R., Monjas, R., Gutiérrez, S., y López, V. (2001). *Actividad física jugada. Una propuesta educativa para el deporte escolar*. Alicante: Marfil.

Fraile, A. (2005) *Metodología de la enseñanza y entrenamiento deportivo aplicado al fútbol*. Madrid. Gymnos.

Gimeno, J. (2002). Hacerse cargo de la heterogeneidad. *Cuadernos de Pedagogía*, (311), 51-83.

Gimeno Sacristán, J., y Blanco García, N. (2010). Investigar sobre y en la educación. *Averroes. Red telemática Educativa de Andalucía*, 1-14.

Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Gimeno, J., y Pérez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Giné, C., Duran, D., Font, J., y Miquel, E. (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori Editorial.

Gómez, J. M., Royo, P., y Serrano, C. (2009). *Fundamentos Psicopedagógicos de la atención a la diversidad*. Madrid: Cardenal Cisneros.

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

- González, C., Lleixà, T. (coords), Blázquez, D., Capllonch, M., Contreras, O. R., García, L. M., Gil, P., Hernández, J. L., Huguet, D., Pascual, C., Sebastiani, E., y Velázquez, R. (2010). *Didáctica de la educación física*. (Vol. 2º). Ministerio de Educación: Grao.
- González, C., Méndez, A., y Fernández-Río, J. (2006). La enseñanza de los deportes en el ámbito educativo: aportaciones de los modelos de enseñanza comprensivo y cooperativo para una educación integral. En *El deporte como educación y como derecho*. Madrid.
- Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (comps.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (148-165). Madrid: Akal.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Recuperado a partir de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852.
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. Recuperado a partir de: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1982-9983>.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperado a partir de: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. Recuperado a partir de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Recuperada a partir de: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>.

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

- López Pastor, V. M. (2002). Recursos, experiencias y posibilidades para el desarrollo de la educación física en la escuela rural. *Tándem: Didáctica de la Educación Física.*, 3(9), 72-90.
- López Pastor, V. M. (2006). *La Educación Física en la escuela rural. Características, problemáticas y posibilidades: presentación de experiencias prácticas de diferentes grupos de trabajo.* Madrid: Miño y Dávila.
- López Pastor, V. M., y Gea Fernández, J. M. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en educación física. Revisión y prospectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 245-270.
- Martínez Bonafé, J. (1990) El estudio de casos en la investigación cualitativa. En J. B. Martínez Rodríguez, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 57-68). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research desing. An interactive approach.* (3ª ed.). California: SAGE Publications.
- Méndez, A., Fernández-Río, J., García, J. A., García, L. M., Lisbona, M., Mingorance, A. C., y Valero, A. (2009). *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre deportes de invasión.* Sevilla: Wanceulen. Editorial deportiva.
- Mercedes, L. (2009). Reflexiones sobre la discapacidad: dialógica de la inclusión y exclusión en las prácticas. *Revista Iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales.*, (9), 57-82.
- Miles, M. B., y Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis.* Newbury Park (CA): Sage Publications.
- Monge, M., y Monge, M. (2009). Cuerpos, mentes y aprendizajes diversos: la clase de Educación Física como modelo de una educación inclusiva en Costa Rica. *Revista Iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales.*, (9), 115-136.

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

- Monjas, R. (2004). El deporte en la escuela. Reflexiones previas. La importancia de la justificación coherente de su uso. *Universidad de Valladolid, Centro Buendía*, 87-99.
- Monjas, R. (2006). *La iniciación deportiva en la escuela desde un enfoque comprensivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Monjas, R. (2008). *Análisis y evolución de la propuesta de enseñanza deportiva en la formación inicial del profesorado de educación física a través de la evaluación del alumnado*. Universidad de Valladolid, Segovia.
- Norbert, E. (1996). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, Á. I. (2002). Un aprendizaje diverso y relevante. *Cuadernos de Pedagogía*, (311), 66-70.
- Ponce de León Elizondo, A., Bravo, E., y Torroba, T. (2000). Los Colegios Rurales Agrupados, primer paso al mundo docente. *Contextos Educativos*, (3), 315-347.
- Primer Programa de Desarrollo Rural Sostenible (2010-2014). Secretaria de Estado de Cambio Climático y Secretaria de Estado de Medio Rural y Agua. Recuperado a partir de: http://www.magrama.gob.es/es/desarrollo-rural/temas/ley-para-el-desarrollo-sostenible-del-medio-rural/10._memoria_ambiental_conjunta_tcm7-9682.pdf.
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.^a ed.). Recuperado a partir de: <http://lema.rae.es/drae/?val=diversidad>.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). Consultado en <http://lema.rae.es/drae/?val=investigar>.
- Ríos, M. (2005). *La Educación Física como componente socializador en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz. Estudio de casos en la etapa de Educación Primaria*. Barcelona, Barcelona. Recuperado a partir de http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/2904/01.TESIS_MRIOSHDEZ_PARTE_1.pdf?sequence=1.

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

- 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.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, H., y Torrego, L. (2013). *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela*. Madrid: Acoge.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2005). La cooperación como alternativa en la escuela rural. *La peonza. Revista de Educación Física para la paz*, (8), 3-14.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2008). *Educación Física para la escuela rural. Singularidades, implicaciones y alternativas en la práctica pedagógica*. Zaragoza: INDE.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2012). *Nuevas perspectivas para una orientación educativa del deporte. Bases teóricas, alternativas metodológicas y propuestas prácticas para convertir el deporte en un contexto ético y un marco para el desarrollo de competencias*. Madrid: CCS.
- Santamaria Luna, R. (2012). Un poco de historia de la escuela rural en España. Recuperado a partir de: http://escuelarural.net/IMG/pdf/UN_POCO_DE_HISTORIA_DE_LA_ESCUELA_RURAL_EN_ESPANA.pdf.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Sauras, P. (2000). Escuelas rurales. *Revista de Educación*, (322), 29-44.
- Simons. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado a partir de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.

Prácticas inclusivas a través del aprendizaje deportivo comprensivo en una escuela rural.

- UNESCO (2005). *Educación para todos. El imperio de la calidad*. París: UNESCO. Recuperado a partir de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2005-quality/>.
- UNESCO (2008). *Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. París: UNESCO. Recuperado a partir de: http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/brazil_NR08_sp.pdf.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>.
- Uriel, J. R. (2002). Educación física en el medio rural. *Tándem: Didáctica de la Educación Física.*, 3(9), 29-47.
- Usabiaga, O., y Martos, D. (2012). La tradición lúdica en el currículum educativo. Los juegos y deportes de pelota en Educación Física: una propuesta comprensiva. *Apunts Educació Física i Esports*, (107), 35-44.
- Villagrà Sobrino, S. L. (2012). *El desarrollo profesional del profesorado centrado en e uso de rutinas de diseño y prácticas colaborativas con TIC en Educación Primaria*. Universidad de Valladolid, Valladolid. Recuperado a partir de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1464>.
- Werner, P., Thorpe, R., y Bunker, D. (1996). Teaching games for understanding: Evolution of a model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(1), 28-33.
- Velázquez, R. (2004). Enseñanza deportiva escolar y educación. En A. Fraile et al. *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*, 171-195. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.