



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Innovaciones metodológicas con TIC en educación

Coordinadoras
Olga Buzón-García
Carmen Romero-García
Amparo Verdú Vázquez

Dykinson, S.L.

INNOVACIONES METODOLÓGICAS
CON TIC EN EDUCACIÓN

INNOVACIONES METODOLÓGICAS CON TIC EN EDUCACIÓN

Coordinadores

Olga Buzón-García
Carmen Romero-García
Amparo Verdú Vázquez

Dykinson, S.L.

2021

INNOVACIONES METODOLÓGICAS CON TIC EN EDUCACIÓN

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2021

N.º 3 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2021

ISBN 978-84-1377-319-3

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

HABILIDADES COMUNICATIVAS DEL DOCENTE DE APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS (AICLE) DE EDUCACIÓN FÍSICA: PERCEPCIONES DE DOCENTES DE PRIMARIA EN FORMACIÓN

MAITE AMONDARAIN GARRIDO

Universidad Internacional de La Rioja, España

ITSASO LEUNDA GOÑI

Universidad de Deusto, España

RESUMEN

La comunicación es un proceso activo de interacción que implica la influencia mutua entre los participantes al intercambiar información, estados emocionales y comportamientos que están implicados en la situación comunicativa. La comunicación y, en concreto, la formación de futuros docentes en el modo de expresarse e interactuar con el resto de sujetos se hacen especialmente importantes en AICLE, contexto comunicativo en el que se entretajan diversos recursos semióticos verbales y no-verbales.

La presente investigación analiza las percepciones de maestros de primaria en formación en relación a las habilidades comunicativas del docente de AICLE, en Educación Primaria, en un entorno vasco, con el objetivo de estudiar su trascendencia en la calidad de la asignatura de Educación Física.

De una muestra de 31 estudiantes del Grado de Primaria y del Doble Grado de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y en línea con lo que muestran anteriores investigaciones sobre competencia comunicativa se obtuvieron resultados favorables hacia una utilización adecuada de los elementos comunicativos. Dado que la muestra fue limitada en número y contexto, los resultados del estudio no pueden ser generalizados, pero se abren posibles líneas futuras de investigación.

PALABRAS CLAVE

Competencia comunicativa, multimodalidad, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE), Educación Primaria (EP), profesorado universitario en formación, Educación Física (EF)

INTRODUCCIÓN

La revolución tecnológica y el desarrollo educativo del comienzo de este segundo milenio han impulsado la investigación y la implementación de las TIC y de metodologías innovadoras, aspectos que indudablemente se deben seguir estudiando y poniendo en práctica. El ámbito tecnológico y la innovación educativa son, de hecho, elementos de gran relevancia en la formación universitaria de docentes de primaria. Sin embargo, áreas como la comunicación o como la formación de futuros docentes en el modo de expresarse e interactuar con los discentes se dan, asiduamente, por sentadas, asumiéndose como implícitas al maestro. En este sentido, se entiende que la ausencia de una comunicación de calidad podría repercutir en un uso ineficaz de nuevas metodologías educativas o recursos tecnológicos.

A continuación, se presentan el objetivo principal y las preguntas de investigación diseñadas y relacionadas con la competencia comunicativa en educación. Se hace una descripción detallada de las dos fases seguidas en la metodología. Después, se exponen los resultados obtenidos y la discusión originada a partir de los mismos. Finalmente, se detallan las conclusiones y las futuras líneas de investigación.

OBJETIVOS

El presente estudio pretende, por lo tanto, analizar la percepción de maestros de primaria en formación con respecto a las habilidades comunicativas del docente de AICLE, en Educación Primaria, en un contexto vasco, con el propósito de estudiar su trascendencia en la calidad de la asignatura de Educación Física.

Las dos preguntas de investigación diseñadas para dar respuesta al objetivo planteado son las siguientes:

1. ¿Cómo es el conocimiento que los futuros docentes, tienen sobre el uso de los recursos comunicativos del docente de AICLE en Educación Primaria y en Educación Física?

2. ¿Se asemeja el conocimiento que tienen estos estudiantes sobre competencia y habilidades comunicativas del docente con respecto a lo que encontramos en la literatura?

METODOLOGÍA

La metodología seguida consistió en dos partes, por un lado, se analizaron cinco grabaciones de vídeo de sesiones de AICLE y Educación Física en Educación Primaria y se extrajeron cinco extractos.

Por otro lado, para la recogida de datos, se diseñó un formulario en el que docentes de primaria en formación fueron preguntados sobre la competencia comunicativa del docente y la relevancia que esta tiene en la calidad de la asignatura. Los cinco extractos extraídos de los vídeos se utilizaron a modo de ejemplo en el formulario para propiciar las preguntas y los diferentes ítems planteados a los estudiantes universitarios.

Las cinco grabaciones se analizaron con la utilización de un software libre llamado ELAN que permite la realización de transcripciones y la anotación de los recursos semióticos lingüísticos y no lingüísticos. Dado que las tres lenguas (euskera, castellano e inglés) presentes en la investigación constituían parte de los recursos comunicativos de los que se valía la docente de los vídeos, el primer análisis de las cinco sesiones en ELAN nos permitió la selección de aquellos episodios de interacción en los que la docente utiliza más de una lengua. Estos episodios constituían un 8,5% de la totalidad de las sesiones. Sin embargo, los recursos no lingüísticos como el paralenguaje, la proxemia o los gestos también forman parte de la capacidad comunicativa del sujeto, de manera que estos recursos semióticos también fueron analizados y anotados.

El diseño del formulario se realizó mediante la utilización de la herramienta *Google Forms* y tuvieron la posibilidad de responder en tres idiomas: euskera, castellano e inglés. El cuestionario, sobre la competencia comunicativa del docente, fue revisado y, posteriormente, validado por expertos de diferentes universidades. Se diferenciaron cuatro partes: la primera, ofrecía información sobre las investigadoras y el estudio, además del consentimiento informado del participante y la solicitud de

aceptación de participación en el estudio. En segundo lugar, se formularon cuatro preguntas de carácter sociodemográfico con el objetivo de definir/clasificar con exactitud el perfil del participante. En la tercera parte del cuestionario, se les presentaban los cinco extractos de vídeo de las sesiones AICLE de Educación Física, a modo de ejemplos. Cada ejemplo iba acompañado de la explicación del ejercicio concreto que se ejecutaba en ese momento de la sesión y su transcripción literal. La Tabla 1 muestra los cinco extractos y un resumen de la tarea que se llevaba a cabo en cada uno de ellos. Para cada uno de los ejemplos se les planteaba una cuestión en la que debían reflexionar sobre la cantidad de recursos comunicativos utilizados por la docente presente en las sesiones.

Finalmente, en el cuarto apartado del cuestionario, los docentes universitarios en formación eran preguntados por su percepción con respecto a la competencia comunicativa en el aula.

Los ítems incluidos en este último apartado del cuestionario fueron:

1. ¿Tiene algún conocimiento sobre la competencia comunicativa en el aula?
2. ¿Qué importancia le da a la utilización de recursos comunicativos por parte de la docente en un contexto AICLE de Educación Física en el primer ciclo de primaria como el de los vídeos?
 - Justifique la respuesta dada a la pregunta anterior en base a su experiencia (sea lo más explícito posible).
3. ¿Cree que la docente al explicar, exponer el procedimiento de las actividades o preguntar en los anteriores ejemplos podría haber hecho uso de más recursos comunicativos? Por favor, añada ejemplos y justifique su respuesta.
4. ¿Cree que un uso consciente de todos estos recursos (lenguas, gestos, movimientos de cabeza, etc.) puede favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje en este contexto? Por favor, justifique su respuesta.

5. ¿En qué medida cree que la distancia física entre la docente de los vídeos y el discente puede facilitar o entorpecer la comunicación entre ambos (docente-discente)?
6. ¿Cree que el espacio (aula, patio, polideportivos...) donde se imparte la clase y el mobiliario (mesas, utensilios/aparatos del polideportivo...) puede determinar una mayor o menor proximidad entre discente y docente? Por favor, justifique su respuesta.

Tabla 1. Breve descripción del contenido de los cinco extractos escogidos a modo de ejemplo de sesiones de Educación Física en AICLE en Educación Primaria.

Ejemplos	Tareas	Descripción de la tarea
1	La loca orquesta	Calentamiento. Un discente sería el detective y saldría fuera. La maestra seleccionaba a un niño de entre los que formaban el círculo, para que fuera el director de orquesta. El detective tenía que adivinar, en treinta segundos, quién era el director de orquesta. Así, una vez dada la orden de inicio, todos los niños, con disimulo —tratando de que el detective no se percatara de a quién miraban todos—, debían observar al director de orquesta para repetir lo que éste hiciese (palmas, gestos, diferentes ruidos o sonidos, golpes contra el suelo, etc.). En este vídeo la docente les indicaba parte del procedimiento.
2	A ritmo del tambor	Calentamiento. Para ello la docente marcaba el ritmo al que debían moverse los niños percutiendo intermitentemente un tambor/pandero a diferentes velocidades. Se les explicó que, si los golpes percutidos en el tambor/pandero eran lentos, ellos debían caminar despacio y cuanto menor fuera el tiempo transcurrido entre golpe y golpe más rápido debían caminar, hasta, incluso, llegar a correr. A menor ritmo, más despacio debían caminar y según se fuera incrementando el ritmo la velocidad del paso de los niños debía ir aumentando lo más proporcionalmente posible. El ritmo variaba indistintamente.
3	Relajación	Comenzaban con ejercicios de respiración con los ojos cerrados y centrándose en diferentes partes del cuerpo según fuera guiando la docente. El vídeo muestra cómo la docente explica a los discentes el procedimiento en inglés, valiéndose también del euskera, de modo que éstos fueran conscientes del recorrido que el viento imaginario haría por sus cuerpos según inspiraban, espiraban y se relajaban.

4	Reflexión	Puesta en común de lo realizado en la sesión (en corro), de cómo se habían sentido, de si les había gustado o no, etc. Para ello, la docente planteaba a los niños preguntas en inglés, pero, en las ocasiones que consideraba necesario, iba intercalando aclaraciones en euskera: ¿qué esperabais de esta sesión de Educación Física? ¿Cómo os habéis sentido? ¿Os ha gustado? ¿Qué cambiaríais? ¿Qué es lo que más os ha gustado? ¿Os gustaría tener más sesiones como ésta? etc. Además, la docente también se ayudaba de otros recursos no lingüísticos que entretecía con sus palabras.
5	Enseñando la coreografía	En las cuatro primeras sesiones de la propuesta de intervención educativa, además del calentamiento, las dinámicas con el tambor/pandero, la relajación y la reflexión, los discentes aprendían una coreografía. En la quinta sesión participaban el grupo-muestra y otro grupo de niños/as del mismo curso. El vídeo muestra cómo la docente explicaba al nuevo grupo de niños/as que el grupo-muestra les iba a enseñar una coreografía para que pudiesen bailarla y ejecutarla todos/as juntos/as.

Fuente: elaboración propia

7. ¿Cómo cree que pueden influir la mirada, la expresión facial, los gestos, la postura corporal, el tono de voz y la apariencia externa del profesor en la calidad de la comunicación?
8. ¿Cree que es importante la colocación tanto del alumno como del profesor a la hora de dar/escuchar las directrices del ejercicio? Por favor, justifique su respuesta.

La tipología de las respuestas variaba dependiendo de lo que se les cuestionaba. Por ejemplo, las opciones de respuesta para la primera pregunta eran: sí, no, no sé; las opciones de respuesta para la segunda pregunta eran: ninguna, poca, bastante, mucha importancia. A continuación, se les pedía que justificaran su elección a modo de respuesta abierta solicitándoles ejemplos.

Tras el diseño, validación del cuestionario y concesión del informe de evaluación favorable del comité de ética de la investigación de la Universidad de Deusto, se procedió a su difusión entre el alumnado del Grado de Educación Primaria y del Doble Grado en Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la universidad de

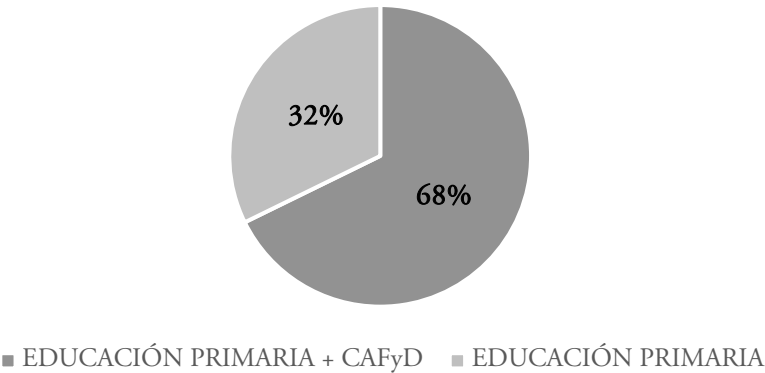
Deusto en San Sebastián (Guipúzcoa). La difusión se realizó mediante los correos electrónicos adscritos a la cuenta de la universidad de los alumnos, facilitados por la entidad. El cuestionario estuvo disponible durante una semana.

Al finalizar el período establecido para que el alumnado universitario respondiera, se procedió al análisis de los resultados extraídos de los cuestionarios y a la comparación de estos con lo publicado por la literatura en relación a la competencia comunicativa.

MUESTRA

La muestra la componían 31 estudiantes del Grado de Primaria y del Doble Grado de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la universidad de Deusto del campus de San Sebastián (Guipúzcoa). En concreto, eran 21 estudiantes de Doble grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y 10 del Grado de Educación Primaria. La Figura 1 muestra el porcentaje de alumnado matriculado en el grado o en el doble grado.

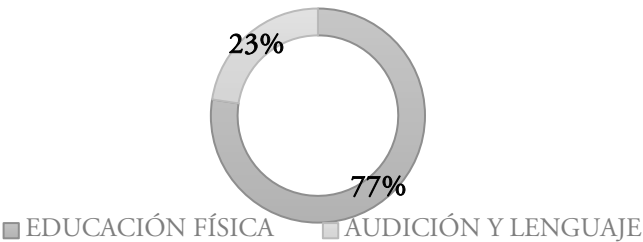
Figura 1. Porcentaje de alumnos clasificados en los diferentes estudios de grado que cursan los futuros docentes en formación



Fuente: elaboración propia

El 23% pertenecían a la mención de audición y lenguaje y el 77% restante cursaban la mención de Educación Física (Figura 2).

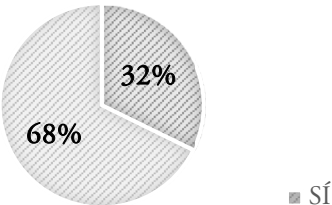
Figura 2. Porcentaje de alumnos clasificados según la mención en los diferentes estudios de grado que cursan los futuros docentes en formación



Fuente: elaboración propia

Además, como muestra la Figura 3, 32% de los estudiantes habían estudiado alguna asignatura en inglés alguna vez a lo largo de su vida académica, mientras que el 68% no lo había hecho nunca.

Figura 3. Porcentaje de futuros docentes que ha estudiado alguna asignatura en inglés alguna vez a lo largo de su vida académica

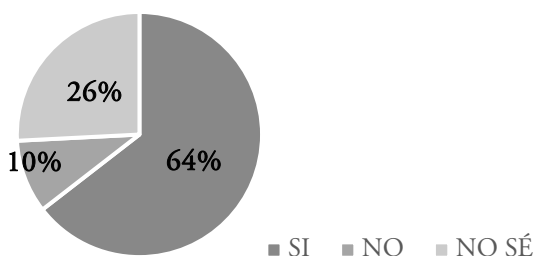


Fuente: elaboración propia

La mayoría, un 64%, de los estudiantes universitarios que participaron en el estudio, afirmaba tener conocimientos en cuanto a la competencia comunicativa. En cambio, el 26% admitía desconocer el significado del

concepto y el 10% desconocía incluso el término de competencia comunicativa en sí (Figura 4). La mención en Audición y Lenguaje y el haber cursado alguna asignatura en inglés son los factores de este estudio que mayor vinculación tienen con la lengua y la comunicación. Posiblemente el hecho de que el porcentaje de futuros docentes cursando la mención de Audición y Lenguaje fuera únicamente del 23%, es decir, de las 31 personas encuestadas solo 7 cursaban la mención de Audición y Lenguaje, sea el motivo por el que un 10% de alumnado no hubiese oído hablar del concepto de competencia comunicativa y el 26% no supiera su significado. Otro de los motivos del desconocimiento del concepto y el significado de competencia comunicativa podría ser que únicamente 10 de los 31 encuestados hubiesen cursado alguna vez en su vida académica alguna asignatura en inglés.

Figura 4. Porcentaje del conocimiento del concepto de competencia comunicativa por parte de los futuros docentes.



Fuente: elaboración propia

Por otro lado, los cinco extractos de vídeo ya habían sido grabados años atrás, en el 2014, en el colegio concertado Herrikide de Tolosa (Gipúzcoa). En aquella ocasión, la muestra la constituyeron dos grupos pertenecientes al primer ciclo de primaria. Se trataba de sesiones de Educación Física en un contexto multilingüe de AICLE en el que la lengua meta o adicional era la lengua extranjera, inglés, pero sus lenguas maternas eran las dos lenguas oficiales, el euskera y el castellano.

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

La investigación se centra en la competencia comunicativa, que se origina en el concepto de comunicación. La comunicación es un proceso activo de interacción que implica la influencia mutua entre los participantes al intercambiar información, estados emocionales y comportamientos que están implicados en la situación comunicativa (Bravo, Jurado y Sánchez-Arce, 2018). Es importante considerar a quién se dirige el mensaje, generar confianza y adecuar los recursos y medios de comunicación que se utilicen (Jurado, Bravo y Rodrigo, 2016). Además, el enfoque AICLE y el área de Educación Física contextualizan nuestra investigación en la que la competencia comunicativa y en concreto, las subcompetencias interaccional e interpersonal se analizan en mayor profundidad.

El término AICLE o *CLIL*, del inglés, *Content and Language Integrated Learning*, engloba diversas características, ideas y contextos heterogéneos y, por lo tanto, es complicado delimitar sus distintivos de manera precisa; esto hace que su evolución a nivel europeo y la investigación en el ámbito educativo se compliquen. Marsh y Langé (2000), por ejemplo, lo definen como un término genérico que se refiere a cualquier situación educativa en la que una lengua adicional y, por lo tanto, no la lengua utilizada con mayor frecuencia en ese contexto determinado, es utilizada para la enseñanza y aprendizaje de asignaturas de contenidos no lingüísticos. Coyle, Hood y Marsh (2010) por su parte definen AICLE como un enfoque educativo dual en el que una lengua adicional es utilizada para el aprendizaje y enseñanza de contenido y de lengua.

Un aspecto a tener en cuenta en esta investigación con respecto al tratamiento de las lenguas es que tanto el alumnado como la docente, que componen la muestra de los vídeos grabados en el centro escolar de primaria, eran bilingües en euskera y castellano. Por lo tanto, si bien el empleo del inglés era primordial en estas sesiones de AICLE de Educación Física, las otras dos lenguas también aparecían como parte del repertorio lingüístico de los participantes. Debido a la cercana ubicación de unos y otros dentro de la Comunidad Autónoma del País Vasco, los participantes en el estudio, es decir, los futuros docentes en formación

cuyas percepciones con respecto a la competencia comunicativa del docente fueron recogidas en el cuestionario, estaban familiarizados con el contexto lingüístico de los participantes de los vídeos, compartiendo, en la mayoría de los casos, repertorios lingüísticos similares.

Según Brinton, Snow y Wesche (2003) la enseñanza de la lengua a través del contenido es uno de los medios más eficaces disponibles para lograr la competencia comunicativa en una segunda lengua o en una lengua extranjera. La competencia comunicativa es un aspecto muy importante en AICLE. De hecho, la comunicación es uno de los elementos clave que, combinado con la cultura, el contenido y la cognición no debe faltar en cualquier propuesta de AICLE (Coyle, 1999; Coyle, 2007; Coyle, 2008; Coyle et al. 2010).

Además, si bien comunicación y lengua pueden equipararse en AICLE (Coyle et al., 2010), esto no significa que el aspecto lingüístico sea el único factor a tener en cuenta en la comunicación. Implícitamente, AICLE, al promover la motivación del alumnado mediante tareas significativas, genuinas y auténticas en entornos de interacción dinámicos en los que la negociación y construcción de significado fluye constantemente, es también partícipe de todos aquellos recursos semióticos no lingüísticos que se combinan con la lengua de manera intrincada.

La competencia comunicativa es una habilidad que nos permite establecer una comunicación efectiva con el resto de las personas. No es una virtud innata (Roig-Vila, 2018). Esta destreza es parte de un proceso de formación y desarrollo y hay que adaptarla al contexto y al sujeto con el que queremos entablar la comunicación (Castellá, Comelles, Cross y Vila, 2007). Por ello, en las sesiones de Educación Física es relevante tener en cuenta el entorno, el mobiliario, la distancia física y los desplazamientos por todo el espacio. Además, el control del cuerpo, el lenguaje corporal, la voz, las palabras y la situación son variables que conviene no descuidar (Hennings, 1978). En efecto, desde hace varios años, la competencia comunicativa ha sido incluida en el decálogo de competencias profesionales de la docencia por su relevancia (Domingo, Gallego y Rodríguez-Fuentes, 2013).

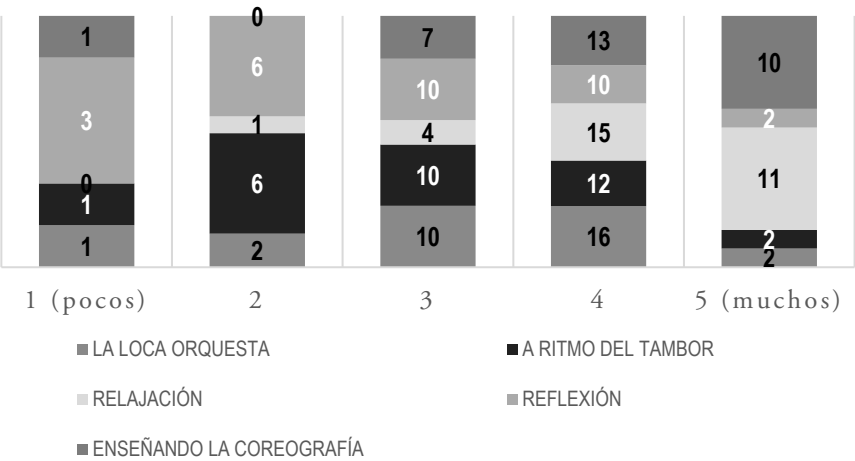
El primero en utilizar el término de “competencia comunicativa” fue Hymes en 1972 en contraste al ideal de comunicación que tenía Chomsky que centraba la atención en las reglas lingüísticas para una gramática generativa.

Savignon destacó el aspecto de la habilidad en su concepto de competencia comunicativa. Para ella la competencia comunicativa es la habilidad de desenvolverse en un contexto comunicativo real, es decir, un intercambio dinámico en el que la competencia lingüística debe adaptarse a la totalidad de la información que recibimos, tanto lingüística como paralingüística, de uno o más interlocutores (Savignon, 1972).

En la enseñanza, el uso de la comunicación es constante y continuado, teniendo un papel relevante en el proceso de aprendizaje significativo. Para ello es necesario que los docentes sean conscientes y controlen cómo transmiten la información al alumnado. La comunicación que se utiliza a diario en el contexto escolar suele ser tanto verbal como no verbal, siendo la combinación eficaz de ambos la base de la competencia comunicativa. Por ello, es fundamental ser conscientes del alcance y necesidad que tienen los docentes de una formación continuada en la competencia comunicativa.

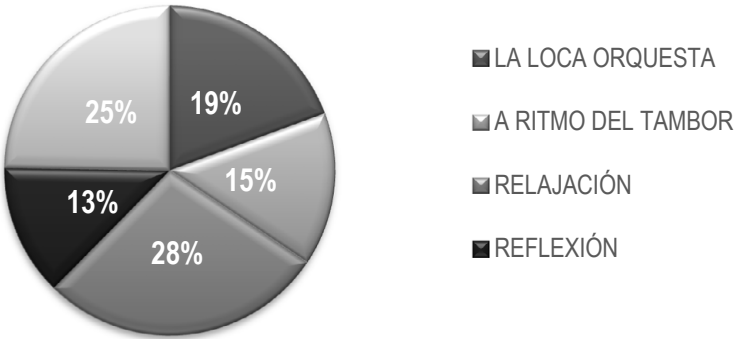
Así pues, los participantes que completaron el cuestionario se hacían conscientes de su conocimiento respecto a la competencia comunicativa al responder a los dos primeros ítems. En la Figura 5 se muestra la percepción de los alumnos universitarios en cuanto a la cantidad de recursos comunicativos (diferentes lenguas, gestos con las manos, movimientos de cabeza, tono de voz, onomatopeyas, distancia entre docentes y discentes, etc.) utilizados por la docente en los cinco extractos de video presentados en el cuestionario. Y en la Figura 6 se detalla la percepción de los alumnos universitarios de aquellos vídeos con mayor empleo de recursos comunicativos por parte de la docente, concretamente, en esos cinco episodios de interacción.

Figura 5. Percepción de la cantidad de recursos comunicativos utilizados por la docente en los ejemplos mostrados, por parte de los futuros docentes en formación



Fuente: elaboración propia

Figura 6. Percepción de los alumnos universitarios de aquellos vídeos con mayor empleo de recursos comunicativos (columnas 4 y 5 del gráfico de la Figura 5)



Fuente: elaboración propia

Los futuros docentes atribuyen un mayor empleo de recursos comunicativos a los ejemplos de la “relajación” (ejemplo 3), de “enseñando la

coreografía” (ejemplo 5) y de “la loca orquesta” (ejemplo 1) sucesivamente. La Tabla 2 muestra un resumen de los recursos semióticos lingüísticos y no-lingüísticos empleados por la docente de los vídeos en los cinco extractos seleccionados a modo de ejemplos. En la tabla se incluye el tiempo en segundos dedicado a cada uno de los recursos por cada episodio de interacción y su normalización a un minuto ($f(x60)$) para poder realizar la comparación entre los diferentes ejemplos o episodios de interacción.

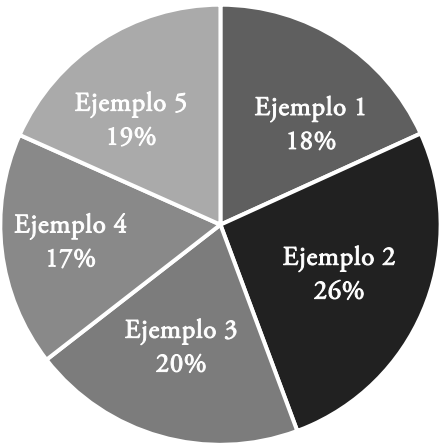
Tabla 2. Resumen de los recursos comunicativos utilizados por la docente de los vídeos en los cinco episodios de interacción seleccionados, análisis realizado por las investigadoras.

	Ejemplo 1 LA LOCA ORQUESTA (28")		Ejemplo 2 A RITMO DEL TAMBOR (9")		Ejemplo 3 RELAJACIÓN (1'55")		Ejemplo 4 REFLEXIÓN (14")		Ejemplo 5 ENSEÑANDO LA COREOGRAFÍA (57")	
	duración		duración		duración		duración		duración	
	seg.	$f(x60)$	seg.	$f(x60)$	seg.	$f(x60)$	seg.	$f(x60)$	seg.	$f(x60)$
Recursos semióticos lingüísticos	28	59	9	57	115	60	13	55	58	61
Euskera	10	21	1	7	34	18	6	25	18	19
Inglés	18	39	8	50	81	42	7	30	38	40
Castellano	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
Recursos semióticos no-lingüísticos	49	106	27	180	236	123	24	101	100	106
Gestos con las manos	13	28	9	57	64	33	0	0	37	39
Movimientos con la cabeza	1	2	1	8	3	1	5	22	6	7
Paralenguaje	7	16	9	57	4	2	5	22	0	0
Proxémica	28	59	9	57	115	60	14	58	57	60
Expresiones faciales	0	0	0	0	34	18	0	0	0	0
Movimiento corporal	0	0	0	0	17	9	0	0	0	0

Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos por los alumnos universitarios se asemejan a los obtenidos por las investigadoras al analizar el uso de los recursos semióticos lingüísticos y no lingüísticos en los cinco extractos de vídeo con el software libre ELAN dado que en esta ocasión, como ilustra la Figura 7, es en los ejemplos de “a ritmo del tambor” (ejemplo 2), el de “relajación” (ejemplo 3) y el de “enseñando la coreografía” (ejemplo 5) sucesivamente, en los que la docente emplea más tiempo en la utilización de los diversos recursos comunicativos de su repertorio. De manera que los futuros docentes coinciden con las investigadoras al señalar dos de los ejemplos (3 y 5) como aquellos episodios de interacción en los que mayor empleo de recursos comunicativos aparece.

Figura 7. Porcentaje del tiempo empleado por la docente en el empleo de recursos semióticos lingüísticos y no lingüísticos en los cinco ejemplos.

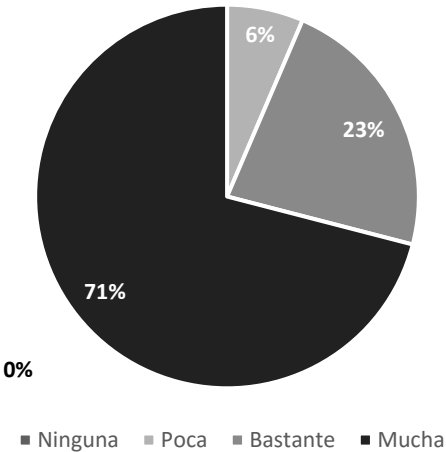


Fuente: elaboración propia

Pero más allá de la valoración cuantitativa del repertorio comunicativo empleado por la docente en los cinco ejemplos presentados en el cuestionario, en los que el ejemplo 4 quedó en último lugar, la presentación de los mismos suscitó un proceso reflexivo y metacognitivo en los futuros docentes, relacionado con la competencia comunicativa. Así, como ilustra la Figura 8 la mayoría de los participantes universitarios encuestados en nuestro estudio, un 71 %, valoraba como muy importante la

utilización de los recursos comunicativos por parte de la docente de los vídeos en un contexto AICLE en Educación Física. El 23% opinaba que era bastante importante y tan solo un 6 % apuntaba que apenas tiene importancia. Las percepciones favorables se veían reforzadas por el hecho de que un 97% de los docentes universitarios en formación estaba de acuerdo con que el uso consciente de los recursos comunicativos, como su repertorio lingüístico, los gestos o movimientos con la cabeza, benefician el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos justificaban su respuesta manifestando que el mensaje cobra mayor autenticidad, naturalidad y dinamismo, promoviendo así, aspectos como la escucha activa, la inclusión, la comprensión y la motivación.

Figura 8. Percepción de la importancia dada a la utilización de recursos comunicativos utilizados por la docente en los ejemplos mostrados, por parte de los futuros docentes en formación.



Fuente: elaboración propia

Entre sus opiniones, uno de los participantes afirmaba que “la comunicación es la herramienta más importante del docente; la oral, pero, sobre todo la no oral. A través de la comunicación se pueden transmitir emociones, aclaraciones, valores, conceptos, ideas... se puede transmitir todo, y su empleo adecuado puede hacer que se cumplan los objetivos comunicativos del docente”:

“Komunikazioa irakaslearen tresnarik garrantzitsuen da; bai ahozkoa, baina batez ere ez-ahozkoa. Komunikazioaren bidez emozioak, argibideak, balioak, kontzeptuak, ideiak... dena transmititu daiteke, eta honen erabilpen egokiaren bitartez irakasleak dituen helburu komunikatiboak bete ditzake”.

En 1980 Canale y Swain presentaron una propuesta que incluía reglas socioculturales para el uso del componente sociolingüístico, resaltando así la importancia del contexto. El modelo de Bachman (1990) y de Bachman y Palmer (2010) profundiza y extiende lo planteado por Canale y Swain y propone el marco del *Communicative Language Ability* con los componentes organizativo, pragmático y estratégico. Canale y Swain, al igual que Bachman y Palmer y otros autores coincidían con Savignon (1983) en que la naturaleza de la competencia comunicativa no es estática sino dinámica, es más interpersonal que intrapersonal y es relativa en lugar de absoluta. Además, la competencia comunicativa está en gran medida determinada por el contexto. Este dinamismo del que se habla en la literatura también se ve reflejado en las respuestas de algunos de los participantes:

“Creo que utilizar movimientos, expresar sentimientos, mezclar idiomas... es beneficioso para cualquier explicación, ya que no solo nos expresamos con las palabras, sino que también nos expresamos con el cuerpo y en este caso, en Educación Física, trabajamos los movimientos de nuestro cuerpo y su desarrollo. [...] Por ejemplo, jugar con nuestra entonación será de gran ayuda para que los alumnos no se despiden”.

Uno de los futuros docentes entendía el juego comunicativo como algo fundamental y funcional para atraer el interés de los discentes y hacía también alusión al uso de la totalidad de sus repertorios lingüísticos, al movimiento y a la fluidez del devenir de la clase en el contexto de Educación Física:

“Bajo mi punto de vista jugar con la comunicación, ya sea verbal o no verbal en la asignatura de Educación Física en el primer ciclo de primaria es esencial y de gran ayuda, puesto que a través de la comunicación y los diversos recursos que utilizamos podemos captar la atención de los alumnos. Respecto a mi experiencia, sí que han jugado bastante con los recursos comunicativos, ya sea mezclando idiomas, explicando las actividades con la ayuda de movimientos... Es fundamental transmitir la

información a los alumnos de una manera dinámica para que no pierdan el interés ni la motivación”.

Las percepciones de los futuros docentes coinciden, asimismo, con el aspecto interpersonal. El siguiente extracto de uno de ellos refleja cómo se hace consciente del valor de la competencia comunicativa, incluso más allá del ámbito educativo y expresa el beneficio de poder empatizar con el resto creando lazos con las personas que nos rodean:

“Bajo mi punto de vista todos estos recursos favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de Educación Física en este caso, pero muchas veces no se tienen en cuenta porque no nos damos cuenta de la importancia que pueden llegar a tener. El poder comunicarnos sin palabras y poder entender a los otros de esta manera y actuar en consecuencia, es una habilidad esencial para lograr una adaptación social adecuada. Es una forma de desarrollar el lenguaje y el pensamiento no solo en el contexto de la educación, sino que también en nuestra vida cotidiana. Además, nos da la oportunidad de desarrollar empatía y sensibilidad por los demás, ser asertivos y relacionarse y vincularse de forma más estrecha y efectiva con los demás. Es una manera de expresar nuestros deseos y estados de ánimo”.

Entre los participantes que mencionan aspectos relacionados con el contexto, uno de ellos afirmaba que “al utilizar esos recursos de manera adecuada, se crea el ambiente comunicativo idóneo en el aula. Además, ofrece la oportunidad de aprender de diferentes modos. Al ser entretenido, divertido y diferente, creo que lo harán a gusto”:

“Baliabide horiek egoki erabiliz gero, komunikazio eta giro egokia sortzen da gelan. Gainera, modu ezberdinean ikasteko aukera ematen du. Ikasleentzat entretenigarri, dibertigarri eta desberdina denez, gogoz ari-tuko direlakoan nago”.

Lo que nos sugiere que quizá sea mutua la correlación existente entre competencia comunicativa y contexto. En cualquier caso, en 1995 Celce-Murcia, Dornyei y Thurrell presentan un modelo de competencia comunicativa desde una perspectiva pedagógica. En este modelo, incluyen: la competencia lingüística, es decir, como las palabras, frases y oraciones son organizadas para crear un texto oral o escrito; la competencia

accional (interaccional) o habilidad de transmitir y entender información en la comunicación; la competencia sociocultural, es decir el conocimiento de cómo comunicarse adecuadamente en determinado contexto social y cultural; y, la competencia estratégica que consiste en el conocimiento de estrategias de comunicación y su uso. La competencia lingüística, accional y sociocultural dan forma a la competencia discursiva que a su vez influye en estas tres competencias. La competencia estratégica siempre está presente y sirve, por ejemplo, para asegurarse de que la comunicación ha sido efectiva.

Finalmente, Celce-Murcia en 2008 revisa el modelo creado junto a Dornyei y Thurrel en el 95 introduciendo la competencia formulaica como aquella que comprende el conocimiento de expresiones o fragmentos de lengua prefijados que los hablantes utilizan en su día a día. En este sentido, se mostró que, por un lado, existía un consenso entre los participantes de nuestra investigación quienes opinaban que el uso de las tres lenguas como recursos comunicativos beneficia la comprensión por parte de los discentes. Este hecho reforzaba el factor socio-cultural ya que el uso de la lengua materna promovía la creación de vínculos y el componente afectivo. Por otro lado, también se reveló cierta unanimidad en la importancia del factor interaccional puesto que la competencia no-verbal y paralingüística quedaban garantizadas con el uso adecuado de la mirada, la expresión facial, los gestos, la postura corporal o el tono de voz.

Estas impresiones correspondían con el hecho de que la disponibilidad de estrategias comunicativas, cognitivas y metacognitivas permite al docente negociar significados, resolver ambigüedades, y compensar las posibles deficiencias en cualquiera de las otras competencias (Cerdà-Vallès & Querol-Julián, 2014). Los futuros docentes en formación describían la importancia de una utilización adecuada de los recursos comunicativos como algo esencial para la transmisión de contenidos de manera efectiva y como algo conveniente para conocerse y aprender juntos. También estimaban el empleo pertinente de estos recursos como una herramienta que propicia un clima de aprendizaje y confianza en el aula, promoviendo la implicación del alumnado en clase, captando su atención, motivando y anticipándose a las posibles dificultades.

La reflexión de los futuros docentes que permitió la recolección de sus pensamientos y apreciaciones se originó también por el planteamiento de determinadas variables y su influencia en la eficacia y calidad de la comunicación del docente:

- La distancia física entre la docente y el discente al favorecer o entorpecer la comunicación entre ambos.
- El espacio en el que se imparte la clase y el mobiliario utilizado.
- La mirada, la expresión facial, los gestos, la postura corporal, el tono de voz y la apariencia externa del profesor.
- La colocación tanto del alumno como del profesor a la hora de dar/escuchar las directrices del ejercicio.

En cuanto a la distancia física entre docente y discentes, los futuros maestros opinaban que la cercanía favorece una mejor comunicación, el desarrollo emocional y la confianza, mientras que el distanciamiento dificulta la escucha, el interés y la motivación.

En línea con lo explicado por Hennings (1978) para la mayoría de los futuros docentes el mobiliario determina las distancias, lo que influye en la relación docente-discente. Sin embargo, otra parte importante de los estudiantes afirmaba que el mobiliario no tiene por qué influir en la cercanía del docente para con sus alumnos.

Según Albadalejo (2007) la postura y los movimientos que realizamos con nuestro cuerpo revelan como somos, lo que sentimos, etc. La colocación y apariencia de nuestro cuerpo reflejan la actitud que tenemos ante los acontecimientos vitales. Al respecto, la mirada, la expresión facial, los gestos, la postura corporal y el tono de voz fueron aspectos muy valorados por la mayoría de los futuros docentes, quienes manifestaban que su utilización repercute positivamente en la asignatura y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, para estos futuros docentes, los cambios de tono de voz, las preguntas de confirmación o afirmación, los gestos de manos y cabeza, el movimiento, la cercanía física, la utilización de lenguaje sencillo o la

ejemplificación de ejercicios implica una mejora en la calidad de la asignatura, mientras que una calidad escasa de la asignatura es debida a la utilización excesiva de gestos, la distancia física o una colocación obstructiva del mobiliario.

Finalmente, cabe destacar la influencia del espacio en el clima social y en la creación de relaciones. El espacio condiciona la distancia existente entre los discentes y emite metamensajes sobre múltiples componentes didácticos (Álvarez-Núñez, 2012). Por consiguiente, en cuanto a la colocación del docente y de los discentes a la hora de explicar/escuchar el procedimiento de una tarea, los futuros docentes lo consideraban un aspecto muy importante dado que una colocación adecuada de los sujetos puede facilitar el aprendizaje y crear confianza, tranquilidad y disposición de ayuda. Además de ofrecer información sobre el interés del profesor hacia la asignatura, entre otros aspectos.

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

En conclusión y dando respuesta a la primera de las preguntas de investigación, los estudiantes participantes en el estudio no reportaban un total dominio de la competencia comunicativa, pero sí mostraban conocimiento sobre la dimensión interaccional e interpersonal de la competencia comunicativa en un contexto de Educación Física.

En lo que se refiere a la segunda pregunta de investigación y tal y como indica la literatura, los estudiantes participantes en el estudio percibían como elementos indispensables en la competencia comunicativa interpersonal: el control postural, la gesticulación, la distancia física, el uso de su repertorio lingüístico, el contacto visual, el clima y el desplazamiento por el aula.

Los alumnos participantes estaban de acuerdo en que las habilidades de comunicación son competencias académicas y profesionales necesarias para la formación y el desarrollo integral de los docentes en formación.

Así, y dado que entre las limitaciones con las que nos hemos encontrado se encuentra el hecho de que, ante una muestra tan reducida y específica,

los resultados del estudio no pueden generalizarse, proponemos las siguientes futuras líneas de investigación: por un lado, la repetición del estudio con una muestra mayor. Por otro lado, la realización de un estudio longitudinal, donde la toma de datos se realizase en diferentes periodos de la formación.

Estimamos que se deberían aunar esfuerzos en el fomento de la investigación en competencia comunicativa. Promover, además, el conocimiento de los estudiantes universitarios, futuros docentes en formación, en este ámbito, para el empleo adecuado de un abanico de recursos comunicativos verbales y no verbales.

REFERENCIAS

- Albadalejo, M. (2007). La comunicación más allá de las palabras. Qué comunicamos cuando creemos que no comunicamos. Barcelona: Graó.
- Álvarez-Núñez, Q. (2012). La comunicación no verbal en los procesos de enseñanza-aprendizaje: el papel del profesor. *Innovación educativa*, 22, 23-37.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: OUP.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. (2010). *Language assessment in Practice*. Oxford. UK: Oxford University Press.
- Bravo, G., Jurado, M. & Sánchez-Arce, L. R. (2018). La comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza aprendizaje de la carrera Licenciatura en Educación. *Revista Conrado*, 14(63), 75-84.
- Brinton, D., Snow, M. A. & Wesche, M. (2003). *Content-based Second Language Instruction*. Michigan classics edition. Michigan: University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Castellá, J. M., Comelles, S., Cross, A. & Vilà, M. (2007). Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados. Barcelona: Graó.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

- Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. En E. Alcón Soler y M. P. Safont Jordà (Eds.) *Intercultural Language Use and Language learning* (pp. 41-57). Dordrecht: Springer.
- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z. & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. *Applied Linguistics*, 6.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Coyle, D (1999). The next stage? Is there a Future for the Present? The legacy of the 'communicative approach'. *Francophonie*, 19, 13-16.
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562. DOI: 10.2167/beb459.o
- Coyle, D. (2008) CLIL—A Pedagogical Approach from the European Perspective. En N. H. Hornberger (Ed.) *Encyclopedia of Language and Education*. Boston, MA: Springer.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Domingo, J., Gallego, J. L. & Rodríguez-Fuentes, A. (2013). Percepción del profesorado sobre la competencia comunicativa en estudiantes de Magisterio. *Perfiles Educativos*, 35(142), 54-74.
- Hennings, D. G. (1978). *El dominio de la comunicación educativa*. Madrid: Anaya.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. En Pride, J. B. & Holmes, J. (Eds.) *Sociolinguistics*, (pp. 269-293). Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd.
- Jurado, M., Bravo, G. & Rodrigo, C. (2016). La comunicación en la formación del profesional de arte. *Revista Conrado*, 12(53), 87-92.
- Marsh, D. & Langé, G. (2000). Using languages to learn and learning to use languages. En D. Marsch, & G. Langé (Eds.) *Using languages to learn and learning to use languages*. Finlandia: UniCOM, University of Jyväskylä.

- Roig-Vila, R. (2018). El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior. Barcelona: Octaedro.
- Savignon, S. J. (1972). *Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching*. Philadelphia: The Centre for Curriculum Development, Inc.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning*. Reading, Massachusetts at all: Addison-Wesley Publishing Company.
- Vallés, C. & Querol-Julián, M. (2014). El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en lengua inglesa en el aula de primaria. *Encuentro* 23, 16-29.