



# CONSTRUYENDO LA JUSTICIA SOCIAL A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE

## UN ENFOQUE SALUTOGÉNICO Y CRÍTICO

Editores:

Luis M. García López y Jorge Abellán

**Construyendo la Justicia Social  
a través de la Educación Física y el Deporte**  
Un enfoque salutogénico y crítico

Los capítulos 1, 2, 3, 7 y 8 de este libro sirvieron como base para el desarrollo de los programas dentro del proyecto Impacto de un programa salutogénico de actividad física en la salud y el bienestar de adolescentes en situación de vulnerabilidad (JoVeM) (PID2021-122886OB-C21), financiado por del Ministerio de Ciencia e Innovación/Agencia Estatal de Investigación/10.13039/501100011033 y los fondos “FEDER Una manera de hacer Europa”.



Departamento de Didáctica de la Educación Física,  
Artística y Música



# Construyendo la Justicia Social a través de la Educación Física y el Deporte

Un enfoque salutogénico y crítico

**Editores:**

Luis M. García López y Jorge Abellán

**Autores:**

Jorge Abellán, María J. Camacho-Miñano, Cláudio Farias,  
Juan G. Fernández-Bustos, Luis M. García López, Irene González-Martí,  
David Gutiérrez, David Kirk, Elena López Cañada, Carla Luguetti,  
Nuria Martínez Palacios, Kimberly L. Oliver, Sofía Pereira García,  
Lucía Reyes, Nieves M. Sáez-Gallego, Yessica Segovia, Marcos Seldas



Ediciones de la Universidad  
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2024

CONSTRUYENDO la Justicia Social a través de la Educación Física y el Deporte : un enfoque salutogénico y crítico / editores, Luis M. García López y Jorge Abellán.– Cuenca : Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2024

163 p. ; 24 cm.– (Colección Atenea ; 55)

ISBN 978-84-9044-644-7 (edición electrónica)

ISSN 2792-4610 (Colección Atenea)

1. Educación física – Estudio y enseñanza 2. Justicia social 3. Promoción de la salud I. García López, Luis Miguel, ed. lit. II. Abellán Hernández, Jorge, ed. lit. III. Universidad de Castilla-La Mancha, ed. IV. Serie

796/799:37.02

364.614.8

613

YPWF SC      KNXC (Thema)

© de los textos: sus autores, 2024.

© de las imágenes e ilustraciones: sus autores, 2024.

© Diseñadas por Freepik ([www.freepik.com](http://www.freepik.com)): 24, 56, 70, 158, 180 y cubierta.

© Luis Miguel García López: 38, 92, 108 y 120.

© Lucía Reyes: 134.

© Elena López Cañada: 144.

© Jorge Abellán: 170 y 192.

© de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha, 2024.

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Colección ATENEA n.º 55.

I.S.B.N.: 978-84-9044-644-7 (edición electrónica).

D.O.I.: [https://doi.org/10.18239/atenea\\_2023.53.00](https://doi.org/10.18239/atenea_2023.53.00)

I.S.S.N.: 2792-4610 (Colección Atenea)

**une**

UNIÓN DE EDITORIALES  
UNIVERSITARIAS ESPAÑOLAS

Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

Diseño y maquetación: El Perchero Estudio de Diseño.

Diseño cubierta: CIDI – UCLM.

Hecho en España (U.E.) – *Made in Spain (E.U.)*



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons CC BY 4.0. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons CC BY 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

Quisiera aprovechar estas palabras para agradecer a determinadas personas que me están acompañando en este viaje hacia la formación de profesionales de la Educación Física y el Deporte más preparados y comprometidos con la Justicia Social. En primer lugar, quisiera dar gracias a los educadores sociales con los que he trabajado en los últimos años en Cáritas, así como a los docentes con los que he colaborado en nuestros proyectos de investigación; ellos no han sido meros ejecutores de los programas que les hemos propuesto, sino que se han convertido en protagonistas comprometidos en el cambio, investigadores generadores de nuevo conocimiento, y personas capaces de compartir su esfuerzo y dedicación. Carmen, Rubén, María Ángeles, Inma, Javi, Sagrario, Rafa, José Javier, Paqui... hemos aprendido tanto de vosotros y con vosotras, que cualquier mérito que se nos atribuya debe ser compartido. En segundo lugar, tengo que agradecer a mis compañeros y compañeras de la Universidad de Castilla-La Mancha esta vocación social compartida. Si no fuera por su constante “sí” a las iniciativas que vamos proponiendo, no habría fuerzas suficientes para seguir remando en este difícil río. David, Juan, Irene, Nieves, Yessica (sin acento), Andrea, Yolanda, David SM, Ricardo, Juan Ángel, Pablo..., y cómo no, mis geniales y activistas doctorandas Lucía y Nuria, gracias por vuestro compromiso y ganas de trabajar. En tercer lugar, es necesario destacar la maravillosa colaboración de todos los autores que han participado en este libro. Su presteza y disponibilidad en el trabajo han sido claves para llegar a buen puerto. En especial, quisiera agradecer la participación de Kim Oliver, Carla Luguetti, David Kirk y Claudio Farias, haciendo este libro un poquito más global y favoreciendo que traspase las fronteras que se ven, y las que no se ven. Su trabajo comprometido, generoso y con los pies en el suelo está inspirando a miles de profesionales de la Educación Física y el deporte de todo el planeta. Por último, quisiera agradecer en esta ocasión especialmente a Jorge la bondad, el coraje y la generosidad que me ha transmitido en nuestra creciente relación en los últimos años. La lucha contra la injusticia social no se ganará de manera definitiva, siempre estará ahí. Sin embargo, cuantas más personas como Jorge haya, más desequilibrada estará la balanza hacia las personas en situación de vulnerabilidad.

Mi más sincera gratitud a todos y todas. Entre todos construimos una Educación Física y un deporte más justo y más educativo.

Luis M. Garcia López



En estos dos últimos años Luis y yo hemos trabajado, sin prisa, pero sin pausa, en una idea que ha evolucionado hasta el libro final que aquí se presenta. Mis primeras palabras de agradecimiento, por tanto, van para Luis, por pensar en mí para este proyecto conjunto, y por no dejarme abandonarlo nunca. Su implicación en este trabajo es un reflejo de su compromiso con la educación y la justicia social. Además, me sumo a todos sus agradecimientos y añado algunos más. Personalmente, agradezco al equipo inclusión su paciencia y cariño en nuestro trabajo conjunto, por muchos proyectos más. Y a todas las personas con las que he compartido práctica de Educación Física y deporte, por ayudarme a aterrizar muchas de mis ideas teóricas. En especial a los estudiantes del programa Incluye e Inserta UCLM, al Club Realidad Toledo y a todos los y las deportistas de la Federación de deportes para personas con discapacidad intelectual de Castilla-La Mancha. Por último, este libro va especialmente dedicado a Elena, Marcos y Emma.

Jorge Abellán



# Índice

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Prólogo</b>  | <b>17</b> |
| <b>Introducción</b>   | <b>21</b> |
| <b>01. Un enfoque salutogénico y crítico de la Educación Física y el deporte: hacia las pedagogías del afecto</b>             | <b>25</b> |
| 1. Un poco de autocrítica   | 25        |
| 2. Una perspectiva salutogénica para la Educación Física y el deporte   | 27        |
| 3. Pedagogías del afecto en la Educación Física   | 29        |
| 3.1. Pedagogías críticas del afecto   | 31        |
| 4. Relación entre la salutogénesis y la pedagogía crítica   | 31        |
| 4.1. Fundamentación teórica   | 31        |
| 4.2. Fundamentación pedagógica  | 32        |
| 5. Buscando la justicia social a través de la Educación Física y el deporte   | 34        |
| 6. Conclusiones   | 35        |
| 7. Referencias bibliográficas   | 35        |
| <b>02. Estrategias básicas para la educación para la justicia social: equipamiento de serie en Educación Física y Deporte</b> | <b>39</b> |
| 1. Equipamiento de serie  | 39        |
| 2. Ética del cuidado y la gestión emocional   | 40        |
| 2.1. La ética del cuidado   | 40        |
| 2.2. Gestión emocional  | 43        |
| 3. La modificación y el diseño de juegos por el alumnado  | 44        |
| 3.1. Trabajando la igualdad de género a través de la modificación del juego deportivo   | 48        |
| 3.2. Trabajando los modales a través de la modificación del juego deportivo   | 48        |
| 4. Las rutinas de pensamiento   | 48        |
| 4.1. Las tres Ys: el fair-play financiero   | 51        |
| 4.2. Paso dentro – paso fuera – paso atrás: el racismo en el deporte  | 52        |
| 4.3. ¿Cómo más y por qué?: resolver las diferencias   | 53        |
| 5. Conclusiones   | 54        |
| 6. Para ampliar   | 54        |
| 7. Referencias bibliográficas   | 54        |
| <b>03. Negociación curricular y pedagogía centrada en el alumnado: hacia la participación y el desarrollo de la autonomía</b> | <b>57</b> |
| 1. Justificación  | 57        |
| 2. Naturaleza de la negociación curricular en Educación Física  | 59        |
| 3. Algunos ejemplos de negociación curricular positiva que puede iniciar el docente   | 59        |

|   |           |
|---|-----------|
| 3.1. Dar voz al alumnado  | 60        |
| 3.2. Co-diseño de la Educación Física   | 64        |
| 4. Conclusiones   | 68        |
| 5. Para ampliar   | 68        |
| 6. Referencias bibliográficas   | 68        |
| <b>04. El Aprendizaje Social y Emocional como vehículo de conocimiento y adquisición de competencias intra e interpersonales</b>                                | <b>71</b> |
| 1. Introducción   | 71        |
| 2. Pero... ¿qué es el Aprendizaje Social y Emocional?   | 72        |
| 2.1. Enfoques de implementación del Aprendizaje Social y Emocional Sistémico  | 73        |
| 2.2. Áreas de competencia del Aprendizaje Social y Emocional Sistémico  | 74        |
| 3. Metodologías que favorecen la implantación del Aprendizaje Social y Emocional ecológico proximal desde la Educación Física                                   | 78        |
| 3.1. Modelos pedagógicos que favorecen la adquisición de las áreas de competencias del Aprendizaje Social y Emocional en Educación Física                       | 80        |
| 3.2. Propuesta de actividades para el desarrollo de las áreas de competencias del Aprendizaje Social y Emocional en Educación Física                            | 83        |
| 4. ¿Cómo puedo evaluar las áreas de competencias Aprendizaje Social y Emocional?  | 87        |
| 5. Experiencia docente en Educación Física. Integración de todos los elementos anteriores en la implementación de un programa de Aprendizaje Social y Emocional | 88        |
| 6. Conclusiones   | 89        |
| 7. Para ampliar   | 90        |
| 8. Referencias bibliográficas   | 90        |
| <b>05. Educación Deportiva: de la equidad a la lucha contra la vulnerabilidad social</b>  | <b>93</b> |
| 1. Justificación  | 93        |
| 2. Educación Deportiva  | 93        |
| 3. Hacia la equidad mediante la Educación Deportiva   | 95        |
| 3.1. <i>'Ningún estudiante se queda atrás'</i> : la participación equitativa para favorecer el aprendizaje mediante el diseño de las temporadas                 | 95        |
| 3.2. Entorno seguro: la afiliación como punto de partida del desarrollo social positivo   | 97        |
| 3.3. Aprovechamiento de las oportunidades de enseñanza  | 100       |
| 4. La Educación Deportiva en contextos de vulnerabilidad social   | 100       |
| 4.1. Modificaciones en los elementos básicos de la Educación Deportiva  | 101       |
| 4.2. Roles  | 103       |
| 5. Conclusiones   | 104       |
| 6. Para ampliar   | 105       |
| 7. Referencias bibliográficas   | 105       |

|  |            |
|--|------------|
| <b>06. Aprendizaje-Servicio en Educación Física y deporte. La experiencia del MED-ApS</b>  | <b>109</b> |
| 1. Justificación   | 109        |
| 1.1. ¿Qué es el Aprendizaje-Servicio? Aprendizaje desde la experiencia   | 109        |
| 2. Cómo aplicar el Aprendizaje-Servicio  | 110        |
| 2.1. Preparación del proyecto  | 110        |
| 2.2. Planificación del proyecto con el alumnado  | 111        |
| 2.3. Ejecución con el grupo  | 112        |
| 2.4. Evaluación y celebración  | 112        |
| 3. La experiencia Modelo Educación Deportiva-Aprendizaje-Servicio  | 113        |
| 3.1. Preparación del proyecto  | 113        |
| 3.2. Planificación del proyecto con el alumnado  | 114        |
| 3.3. Ejecución con el grupo  | 114        |
| 3.4. Evaluación y celebración  | 117        |
| 4. Conclusiones  | 117        |
| 5. Para ampliar  | 117        |
| 6. Referencias bibliográficas  | 118        |
| 7. Financiación  | 119        |
| <b>07. El Enfoque Activista: un planteamiento empoderador para transformar la realidad social de los jóvenes vulnerables</b>                   | <b>121</b> |
| 1. Justificación   | 121        |
| 2. El Enfoque Activista: una pedagogía transformadora para jóvenes de contextos socialmente vulnerables  | 123        |
| 2.1. Origen del modelo   | 123        |
| 2.2. Fases del Enfoque Activista   | 124        |
| 2.3. Elementos esenciales  | 128        |
| 2.4. Aspiraciones de aprendizaje   | 130        |
| 3. Conclusiones  | 133        |
| 4. Para ampliar  | 133        |
| 5. Referencias bibliográficas  | 133        |
| <b>08. El Enfoque Activista para la enseñanza de la Educación Física y el Deporte: situando a las niñas y chicas adolescentes en el centro</b> | <b>135</b> |
| 1. Justificación   | 135        |
| 2. Un Enfoque Activista para las niñas y chicas adolescentes   | 136        |
| 2.1. Origen y evolución del modelo pedagógico  | 136        |
| 2.2. Elementos críticos de un Enfoque Activista  | 136        |
| 2.3. Fases en la aplicación de un Enfoque Activista  | 137        |
| 3. El caso de un equipo de fútbol femenino de chicas adolescentes: una experiencia práctica  | 138        |
| 3.1. Construcción de la Fundamentación   | 139        |
| 3.2. Ampliación de las perspectivas de las jugadoras   | 140        |
| 3.3. Co-creación del programa de enseñanza con las jugadoras   | 141        |
| 4. Conclusiones  | 142        |

|  |            |
|--|------------|
| 5. Para ampliar  | 143        |
| 6. Referencias bibliográficas  | 143        |
| <b>09. Un baile <i>queer</i> como recurso práctico para trabajar la diversidad sexual y de género en Educación Física</b>                    | <b>145</b> |
| 1. Justificación   | 145        |
| 2. Orientaciones para trabajar la diversidad sexual y de género en Educación Física  | 146        |
| 3. El baile <i>queer</i> como propuesta práctica   | 148        |
| 3.1. Elementos esenciales de la metodología propuesta  | 149        |
| 3.2. Aplicación del baile <i>queer</i> paso a paso   | 150        |
| 3.3. Posible evaluación de la propuesta  | 152        |
| 4. Ejemplo práctico  | 153        |
| 5. Conclusiones  | 154        |
| 6. Para ampliar  | 155        |
| 7. Referencias bibliográficas  | 155        |
| <b>10. Desarrollando actitudes positivas hacia la discapacidad. Estrategias básicas y creación de programas en Educación Física</b>          | <b>159</b> |
| 1. Justificación   | 159        |
| 2. Diseñando un programa de desarrollo positivo de actitudes hacia la discapacidad   | 160        |
| 3. Elementos clave para el diseño: estrategias y su relación con el diseño de actividades  | 161        |
| 3.1. Estrategias basadas en la simulación  | 161        |
| 3.2. Estrategias basadas en el contacto  | 164        |
| 4. Experiencia práctica: un programa de sensibilización hacia la discapacidad en Educación Secundaria por medio de los deportes paralímpicos | 165        |
| 5. Consideraciones finales   | 166        |
| 6. Para ampliar  | 167        |
| 7. Referencias bibliográficas  | 167        |
| <b>11. Estrategias avanzadas de adaptación de tareas. El modelo TREE</b>   | <b>171</b> |
| 1. Justificación   | 171        |
| 2. Reglas para la adaptación de tareas en Educación Física y deporte   | 171        |
| 3. El continuo de la inclusión en Educación Física y Deporte   | 172        |
| 3.1. Completamente integrado   | 173        |
| 3.2. Integrado con modificaciones  | 173        |
| 3.3. Actividades paralelas   | 173        |
| 3.4. Actividades adaptadas   | 174        |
| 3.5. Actividades individualizadas  | 175        |
| 4. El modelo TREE como referencia  | 175        |
| 4.1. Estilo de enseñanza   | 177        |
| 4.2. Reglas  | 177        |
| 4.3. Entorno   | 177        |
| 4.4. Material  | 177        |

|   |            |
|---|------------|
| 5. Ejemplo práctico: el caso de Alba  | 177        |
| 6. Conclusiones   | 179        |
| 7. Para ampliar   | 179        |
| 8. Referencias bibliográficas   | 179        |
| <b>12. Hacia una Educación Física Universal</b>   | <b>181</b> |
| 1. Justificación  | 181        |
| 2. Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje  | 182        |
| 3. ¿Cómo aplicar el Diseño Universal para el Aprendizaje a la Educación Física?                         | 183        |
| 3.1. Múltiples formas de implicación  | 184        |
| 3.2. Múltiples formas de representación   | 184        |
| 3.3. Múltiples formas de acción y expresión   | 184        |
| 4. Sugerencias para la puesta en práctica   | 184        |
| 4.1. Consideraciones generales  | 185        |
| 4.2. Consejos para la realización de un plan de acción  | 185        |
| 4.3. La importancia de partir de la detección de las barreras   | 185        |
| 5. Ejemplo práctico: enseñanza comprensiva universal del deporte  | 186        |
| 6. Conclusiones   | 188        |
| 7. Para ampliar   | 189        |
| 8. Referencias bibliográficas   | 189        |
| <b>13. Un ejemplo del diseño universal para el aprendizaje y la adaptación de tareas en la práctica</b> | <b>193</b> |
| 1. Introducción   | 193        |
| 2. Justificación  | 193        |
| 2.1. La Educación Deportiva y la atención al alumnado con Discapacidad Intelectual                      | 193        |
| 2.2. La importancia del rol de árbitro en el modelo de Educación Deportiva                              | 194        |
| 2.3. Asignación de roles al alumnado con discapacidad   | 195        |
| 3. Elección del contenido deportivo   | 195        |
| 3.1. Motivos para la elección de la categoría blanco y diana  | 195        |
| 3.2. Motivos para la elección de la boccia  | 196        |
| 4. Ejemplo práctico. Desarrollo del programa para la formación del rol de árbitro                       | 197        |
| 4.1. Alumno-jugador   | 198        |
| 4.2. Alumno acompaña al docente   | 198        |
| 4.3. Alumno asistente del árbitro   | 198        |
| 4.4. Alumno árbitro con ayuda   | 200        |
| 4.5. Alumno árbitro   | 201        |
| 5. Conclusiones   | 203        |
| 6. Para ampliar   | 203        |
| 7. Referencias bibliográficas   | 203        |
| <b>Biografía autores</b>  | <b>207</b> |



## Prólogo

La edición de esta obra colectiva, “Construyendo la justicia social a través de la educación física y el deporte: un enfoque salutogénico y crítico”, se publica en un momento de gran necesidad para maestros y profesores, entrenadores y educadores sociales en el campo de la educación física y el deporte. El confinamiento global provocado por la pandemia de COVID tuvo claros efectos negativos para los niños, niñas y jóvenes en términos de inseguridad, aislamiento social y miedo. Sin embargo, no ha sido el confinamiento la principal causa del aumento de la prevalencia de problemas de salud mental entre los jóvenes, sino que esta se remonta, al menos en los países del Norte Global, a la década de 1990. La fuente no fue un virus, sino la creciente austeridad y precariedad, que se han acelerado desde el colapso financiero global de 2008.

La austeridad es un término que probablemente al lector le resulte familiar, asociado con la reducción de la financiación gubernamental para los servicios públicos, el aumento del costo de vida y los niveles crecientes de pobreza y vulnerabilidad social. La precariedad, por otro lado, puede ser una palabra menos familiar. Sin embargo, junto con la austeridad, nos ayuda a entender algunos de los principales mecanismos sociales y económicos detrás de la crisis de salud mental entre los niños, niñas y jóvenes. La precariedad describe la relación entre el auge de la economía *gig*<sup>1</sup> (o colaborativa) aquella en la que los trabajadores y la salud y el bienestar, no solo de los trabajadores *gig*, sino también de sus familias, vecinos y amigos. Esto se debe a que el trabajo *gig* crea incertidumbre, inseguridad e inestabilidad en la vida cotidiana de las personas.

Ha habido un aumento exponencial del trabajo *gig* en los países del Norte Global desde al menos el colapso financiero global de 2008. La diferencia fundamental entre las formas tradicionales de trabajo y el

---

1 Ejemplos de estas actividades económicas son las realizadas por los trabajadores autónomos para empresas como Uber o Airbnb.

trabajo *gig* es que, en el primero, las horas de trabajo son fijas, los salarios suelen tener incrementos anuales, las vacaciones son pagadas y el pago por enfermedad es estatutario, y el desarrollo profesional es a menudo posible. Ninguna de estas características está presente en el trabajo *gig*, donde, en lugar de ser pagados por su tiempo como en las prácticas laborales tradicionales, los trabajadores *gig* son pagados por la tarea. Además, es frecuente que realicen dos o más trabajos simultáneamente porque el trabajo *gig* está notoriamente mal remunerado.

El trabajo *gig* refleja cambios fundamentales en la naturaleza del empleo en la sociedad vinculados a formas más voraces de capitalismo en los últimos 20 años, vinculados al neoliberalismo, cuya idea central es que el mercado debe ser dejado libre para regularse y equilibrarse por sí mismo, sin la intromisión del estado. Todo esto es importante que lo sepas, como pedagogo en el campo de la educación física y el deporte, porque estos cambios generan precariedad, y vivir en precariedad afecta negativamente la salud y el bienestar de las personas. Esto significa que es probable que te encuentres con un número creciente de niños y jóvenes cuyo comportamiento refleje lo que Guy Standing propone como las cuatro “A” de la precariedad: ira (en inglés *anger*), ansiedad, alienación y anomia.

Es por eso por lo que este libro llega en el momento justo. Los maestros y profesores, entrenadores y educadores sociales en Educación Física y deporte han visto tradicionalmente su papel como el de apoyar a los niños y jóvenes a desarrollar las habilidades motoras necesarias para jugar deportes y juegos y participar en general en una vida físicamente activa. Como tal, es poco probable que tengan las habilidades necesarias para trabajar con un número creciente de jóvenes enfadados, ansiosos, alienados y disruptivos.

Este libro tiene al menos tres características que lo convierten en una publicación tan significativa en este momento.

La primera es su preocupación por la justicia social. Este es un concepto algo abstracto, pero los editores y autores del libro lo hacen concreto al enfocarse en los problemas específicos relacionados con la justicia social, como la discriminación según, por ejemplo, género y etnia, vulnerabilidad social, discapacidad y diversidad. Este enfoque, valiosamente, te ayudará como practicante a involucrarte con algunos conceptos teóricos importantes de manera tangible y manejable.

La segunda es la atención al afecto en todo momento. El dominio afectivo (en el lenguaje de Benjamin Bloom y su famosa taxonomía de objetivos educativos) es la dimensión basada en la emoción del aprendizaje. Incluye, por ejemplo, la motivación, la perseverancia, la resiliencia, la tolerancia, la empatía, la cooperación y el placer. Los capítulos consideran en detalle temas afectivos como la ética del cuidado, la gestión de las emociones, la autonomía, la responsabilidad, las habilidades inter

e intrapersonales, el liderazgo y las actitudes positivas hacia cuestiones como la discapacidad. Esta priorización del afecto es de vital importancia en relación con la salud y el bienestar de los niños y jóvenes.

La tercera característica del libro que lo hace perfectamente adecuado como recurso para los practicantes de la pedagogía en estos tiempos precarios es su preocupación por las estrategias y prácticas. Como tal, los capítulos están repletos de verbos, palabras de acción como cómo, buscar, construir, modificar y diseñar, negociar, escuchar y responder, y empoderar. Muchas de las estrategias y prácticas que se discuten en detalle, como los enfoques activistas, las pedagogías centradas en el estudiante, la educación deportiva y el aprendizaje-servicio, han sido probados durante muchos años tanto por practicantes como por investigadores. En conjunto, te proporcionan como practicante una base sólida para crear y avanzar en un programa coherente de pedagogía de justicia social que se ajuste al contexto en el que trabajas.

La justicia social, el afecto y las estrategias y prácticas pedagógicas son características distintivas de este libro. Están enmarcados por otras dos nociones que aparecen en el título del libro y que se explican y desarrollan en el primer capítulo, que son las nociones de salutogénesis y criticidad.

Aunque estas palabras pueden parecer nuevamente algo abstractas y teóricas, tienen una poderosa aplicación práctica para los profesores, entrenadores y líderes de educación física y deporte. Un enfoque salutogénico, en contraste con los enfoques patogénicos, forma la base para programas pedagógicos basados en fortalezas que aprovechan los activos disponibles para individuos y comunidades para ayudar a las personas a estar sanas y bien. Las pedagogías críticas del afecto en la educación física organizan y alinean el currículo, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de manera que son experiencias corporales inclusivas, justas y equitativas para los jóvenes.

Los editores y autores de este libro aplican estos conceptos poderosos a la práctica pedagógica en educación física y deporte. Proporcionan los recursos, estrategias y prácticas que necesitarás para trabajar con niños y jóvenes en una era de creciente austeridad y precariedad. El libro en sí no traerá cambios; solo vosotros, juntos y colectivamente, a través de vuestro trabajo pedagógico con los jóvenes, podéis hacerlo. Espero que te proporcione un punto de partida, un enfoque, una fuente de ideas e inspiración, de empoderamiento y valentía, para llevar adelante programas de pedagogías de justicia social en la Educación Física y el deporte.



## Introducción

En el año 2018, se impartía la primera edición del Máster Universitario en Educación Física en Educación Primaria y Deporte en Edad Escolar por profesorado del Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música de la Universidad de Castilla-La Mancha. El desarrollo de los contenidos de cada una de las asignaturas ponía al profesorado frente a una página en blanco y tratando de contestar a la pregunta: ¿qué deberían saber los egresados de este máster? Esta reflexión inicial nos llevó a una segunda cuestión, mucho más profunda: ¿cómo nos gustaría que fuera la Educación Física del futuro? Después de cinco cursos impartiendo nuestras materias, los editores del libro (Luis y Jorge) nos dimos cuenta de que habíamos avanzado mucho en la elaboración de nuestros materiales docentes, especialmente para las asignaturas de Convivencia y Valores a través de la Educación Física y el Deporte (Luis) e Inclusión para la Educación Física y el Deporte Extraescolar (Jorge). Sin planearlo previamente, habíamos estado respondiendo a esta segunda pregunta, nuestras clases hablan sobre cómo nos gustaría que fuera esa Educación Física y el deporte del futuro, especialmente aquella Educación Física y aquel deporte que se preocupan (y se ocupan) de las niñas, niños y jóvenes que viven en situación de vulnerabilidad. Por ello, la idea inicial de este libro es poder compartir esas ideas, completadas brillantemente por otras aportaciones de investigadores nacionales e internacionales, con el fin último de tratar de **construir la justicia social a través de la Educación Física y el deporte**.

En este libro partimos de la base de que construir la justicia social a través de la Educación Física y el deporte, no es algo que la propia Educación Física ni el deporte desarrollen y consigan por sí mismos. Son necesarios docentes comprometidos con esta tarea, formados en metodologías de contrastada eficacia, para que las pongan en práctica en función de las necesidades de niñas, niños y jóvenes. Es necesario que pongamos a nuestro alumnado y a nuestros deportistas en el centro del proceso. Es necesario que los docentes asumamos que no somos más

que un medio que la sociedad pone al servicio de ese alumnado, de esos y esas deportistas, para que se desarrollen de manera plena.

Poner la teoría al servicio de la práctica debería ser siempre el fin último de toda investigación en todos los campos científicos, y, si cabe, todavía lo debería ser más en el campo de la investigación en educación. En nuestro caso, tratamos de acercar la investigación a las pistas poli-deportivas, a los pabellones y a los patios de los colegios, con el objetivo de lograr contribuir a lograr una sociedad más justa. Este libro tiene como finalidad ofrecer a la comunidad de docentes de Educación Física y de personal técnico deportivo un conjunto de metodologías prácticas, basadas en evidencias científicas, para poder aplicar en su práctica diaria docente con el objetivo de tratar de orientar la docencia de la Educación Física y el deporte hacia la justicia social, centrándonos en colectivos vulnerados.

El libro parte de un primer capítulo que trata de exponer los postulados teóricos sobre los que se sustenta el desarrollo del resto de este trabajo: la **salutogénesis** y la **pedagogía crítica**. El resto de los capítulos tiene una orientación teórico-práctica, que podemos distribuir en tres grupos.

El primero de estos grupos incluye tres capítulos: “Estrategias básicas para la educación para la justicia social: equipamiento de serie en Educación Física y Deporte”; “Negociación curricular y pedagogía centrada en el alumnado: hacia la participación y el desarrollo de la autonomía”; y “El Aprendizaje Social y Emocional como vehículo de conocimiento y adquisición de competencias intra e interpersonales”. Consideramos estas estrategias, como las más básicas que todo educador debe aplicar de manera sistemática a lo largo de cualquier proceso educativo. Deben impregnar su práctica.

En un segundo conjunto de capítulos se tratan las **Pedagogías del afecto**, en la que se incluyen 5 capítulos: “Educación Deportiva: de la equidad a la lucha contra la vulnerabilidad social”, “Aprendizaje servicio en Educación Física y deporte. La experiencia del MED-ApS”, “El enfoque activista: un planteamiento empoderador para transformar la realidad social de los jóvenes vulnerables”, “El enfoque activista para la enseñanza de la educación física y el deporte: situando a las niñas y chicas adolescentes en el centro” y “Un baile queer como recurso práctico para trabajar la diversidad sexual y de género en Educación Física”. Son estas unas metodologías más completas, normalmente orientadas a una situación de vulnerabilidad concreta, y que suponen un mayor grado de formación del educador.

Finalmente, la parte final del libro se centra en la **Atención al alumnado con necesidades educativas especiales**. Se incluyen cuatro capítulos: “Desarrollando actitudes positivas hacia la discapacidad. Estrategias básicas y creación de programas en Educación Física”, “Estrategias avan-

zadas de adaptación de tareas. El modelo TREE”, “Hacia una Educación Física Universal” y “Un ejemplo del diseño universal para el aprendizaje y la adaptación de tareas en la práctica”. Dedicamos de esta forma una especial atención a la inclusión del alumnado y los deportistas que puedan tener algún tipo de discapacidad, una de las grandes y eternas deudas de la educación en general, y de la Educación Física en particular.

La estructura de los capítulos incluye una justificación de la temática elegida, el desarrollo de la metodología y un ejemplo práctico. Además, se incluye un apartado denominado *Para ampliar*, en el que se ofrecen recomendaciones para profundizar en algunos de los aspectos que plantea el libro y que pudieran no haberse tratado lo suficiente. Todas las personas que escriben en el libro han llevado a cabo las propuestas que presentan y son conocedoras de primera mano de su potencial pedagógico. Esto no significa que lo que ofrezca este libro sean recetas mágicas, somos conscientes de que las propuestas que aquí se sugieren deberán ser adaptadas al contexto de las personas interesadas en ponerlas en práctica.

Por último, nos gustaría destacar la novedad de que este libro presenta, algunos de los capítulos suponen la primera publicación en castellano de las metodologías que exponen, como la Adaptación de tareas a partir del modelo TREE. Y el resto cuentan también con escasos textos en castellano. Entre las propuestas más novedosas y, prácticamente inéditas en castellano, podríamos citar el Enfoque Activista o el Diseño Universal para el Aprendizaje. Y por supuesto, todo ello acompañado por el prólogo de uno de los referentes de la Educación Física mundial, David Kirk. Queremos agradecer a todos y todas los colaboradores de este libro su ilusión y dedicación en el desarrollo de cada uno de los capítulos.

Bienvenidos a la construcción de la justicia social, no podemos permitirnos dejar a nadie atrás.

Jorge y Luis



# 01.

## Un enfoque salutogénico y crítico de la Educación Física y el deporte: hacia las pedagogías del afecto

Luis M. García López<sup>1</sup>, David Kirk<sup>2</sup>, y Jorge Abellán<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Facultad de Educación de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha

<sup>2</sup>School of Education, University of Strathclyde

<sup>3</sup>Facultad de Educación de Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha

### 1. Un poco de autocrítica

Si eres docente de Educación Física (EF) o entrenador en un club deportivo, o por tu trabajo tienes que utilizar el deporte para tratar con niños, niñas y jóvenes (como es el caso de muchos educadores sociales y otros profesionales), nos gustaría que te preguntases si has percibido en las enseñanzas de EF o deporte que has recibido tú, en las que observas o en cualesquiera otras, las siguientes situaciones de injusticia social que describen Lynch et al. (2021) en forma de “ismos” que describimos a continuación.

**Salutismo y gordismo.** El salutismo es la creencia de que la salud es únicamente responsabilidad del individuo, haciendo especial énfasis en lo físico por encima de lo mental o lo social. Derivada de lo anterior, ser o estar gordo es algo intrínsecamente negativo. El gordismo es el prejuicio o la discriminación de aquellos que se considera que tienen sobrepeso o están gordos. Desde estas perspectivas, los jóvenes están en riesgo de ambas situaciones, y la solución es que hagan ejercicio y sigan unas dietas adecuadas. Sin embargo, cómo influyen los factores sociales y personales (clase social y comunidad a la que se pertenece, oportunidades de práctica de actividad física, identidad social,

tipología del cuerpo...) no son algo que parezca ser relevante desde esta perspectiva. Conclusión: muchos jóvenes (y no tan jóvenes) se preocupan de cultivar su cuerpo, pero no su salud mental, emocional y social. En el capítulo 4 se puede consultar una propuesta centrada en el aprendizaje social y emocional, que puede contribuir a superar este posicionamiento tradicional expuesto.

**Capacitismo y elitismo.** El capacitismo (del inglés *ableism*) es la idea de que las personas con discapacidad no pueden ser “ciudadanos productivos” o llevar a cabo “una vida que merezca la pena vivir”. Las personas con discapacidad son, de esta manera, continuamente medidas por la vara de las expectativas de la sociedad. En esta misma línea, si analizamos la situación por el extremo opuesto, el elitismo es la existencia de grupos jerárquicamente dominantes en la sociedad. En el caso de la EF y el deporte, es fácil percibir que aquellos que están mejor dotados físicamente han sido beneficiados tradicionalmente en nuestras prácticas. Pensemos en la programación, la enseñanza y evaluación orientadas a indicadores y/o estándares... ¿son esos estándares o indicadores los mismos para todo el alumnado? ¿utilizamos las mismas progresiones de enseñanza? También podemos plantearnos qué-

nes suelen ser utilizados como modelos, y por tanto reforzados, o, dicho de otra manera, ¿quiénes no son utilizados nunca como modelos? Si un deportista está bien dotado o dotada en general, ¿a qué deportes le orienta la sociedad?, ¿a aquellos de mayor práctica social, como el fútbol o el baloncesto, o a otros minoritarios como el balonmano? Si reflexionamos sobre estos interrogantes, veremos cómo las respuestas están muy cercanas a las tesis del capacitismo y el elitismo. En los capítulos 10, 11, 12 y especialmente en el 13 se pueden observar propuestas que tratan de superar esta perspectiva, poniendo los modelos pedagógicos y las estrategias didácticas al servicio de una EF de calidad para todo el alumnado. También el capítulo 5 presenta una propuesta para una EF menos elitista, a partir del modelo de educación deportiva.

**Racismo.** La discriminación que puede sufrir una persona por su pertenencia a una raza (componente genético) o a una etnia (componente cultural) es lo que denominamos racismo. Desgraciadamente, en todas partes sufrimos grandes dosis de racismo, aunque, evidentemente, el colectivo discriminado dependa de cada país. Algunos ejemplos significativos son la discriminación a grupos indígenas en México o Ecuador, o a la etnia gitana en España, privilegiando a la gente “blanca”. Así, ¿tienen el mismo acceso estas etnias a la educación, y por consiguiente a la EF? ¿qué etnias tienen una mayor necesidad de una EF de calidad que les ayude a desarrollar una vida saludable? En el capítulo 7 se presenta una propuesta de trabajo del Enfoque Activista que podría contribuir a no perpetuar estas situaciones en EF y deporte.

**Binarismo de género y sexismo.** El binarismo de género es la creencia de que el género, masculino o femenino, tiene una relación lineal con el sexo recibido al nacer. Según esta ideología, las personas transgénero o aquellas que no están conformes con su género son discriminadas o vulneradas. Por otro lado, el sexismo es la creencia de que un sexo es intrínsecamente superior al otro. El sexismo afecta principalmente a las mujeres de todas las edades, y lo podemos apreciar en innumerables expresiones del lenguaje, situaciones socioeconómicas (brecha salarial entre el hombre y la mujer; diferencias en los puestos de dirección de las empresas; la violencia de género...). Cabría pregun-

tarse muchas cuestiones en torno a estos temas, pero las dejamos para los capítulos de este libro dedicados a ellos. Como muestra, un par de botones: ¿estamos preparados los docentes de EF para ayudar a las personas trans que podamos tener en clase y no colocarlos en una situación de vulnerabilidad?; o en el deporte en edad escolar, ¿tienen los equipos de mujeres los mismos medios que los equipos de hombres (entrenadores del mismo nivel, horarios e instalaciones, difusión en los medios...)? En el capítulo 8 se presenta otra propuesta para superar el sexismo a partir del Enfoque Activista.

**Heterosexismo.** Según este prejuicio cultural, las personas heterosexuales son superiores a las personas lesbianas, gays, bisexuales, transexual, queer, intersexo y más (LGBTQI+). El heterosexismo ubica a las personas que no se ajustan a él en un limbo de “incorrección”, incluso de ser “defectuoso”, con el daño que eso puede conllevar para esas personas a corto y a largo plazo. La misma reflexión que hemos planteado para los casos de binarismo de género cabría para los innumerables casos de personas LGBTQI+ que tenemos en las aulas: ¿estamos preparados y contribuyendo adecuadamente a su desarrollo personal, o, aunque sea inconscientemente, estamos generando dificultades en sus ya difíciles vidas? En este sentido, el capítulo 9 presenta el baile queer como una herramienta para el trabajo ante el heterosexismo en EF.

En esta misma línea, podríamos continuar tratando otros “ismos” como el clasismo, el lingüismo, el religionismo o el colonialismo, que son las respectivas discriminaciones de que las personas pueden ser objeto por motivo de su clase social, idioma, religión o pertenencia a una tierra que fue colonizada. Si el lector quiere profundizar en este tema, le recomendamos la lectura del libro *Pedagogies of Social Justice in Physical Education and Youth Sport*, de Sherehan Lynch, Jennifer L. Walton-Fisette y Carla Luguetti, donde estas autoras tratan estas cuestiones (en inglés) con gran acierto. Pero nuestra intención con este primer punto de este primer capítulo de este libro es destacar algunos de los grandes retos que tiene todo proceso educativo en la actualidad, y en particular en la EF y el deporte. En este sentido, el reto se convierte en doble pues muchas veces el educador (profesor,

entrenador, educador social), no está formado y, sobre todo, entrenado para ello. Tal y como exponen Oliver y McCughtry (2012) al hablar de los docentes de EF en relación con el tema de género, pero que nosotros hacemos extensivo a todas estas cuestiones, leer los problemas relacionados con la injusticia social puede llevar tiempo. Los estereotipos pueden estar tan arraigados en la cultura, en los procesos de enseñanza (través del currículum oculto, aquel que los educadores transmitimos de manera inconsciente), que detectarlos, analizarlos y, más aún, tratarlos, es una tarea que exige tiempo. Es por ello por lo que Kirk (2020), al describir el perfil del docente capaz de combatir la precariedad, incluye entre sus características la de tener una ética del cuidado y la persistencia. La ética del cuidado juega un papel fundamental en la capacidad del educador para mostrar empatía y ponerse en el lugar de la persona que está sufriendo la discriminación o la injusticia; la persistencia, por su parte, supone perseverar en la formación y en el tratamiento de estas situaciones. En este sentido, el capítulo 2 trata de exponer cuál debería ser algunas de las habilidades básicas de un profesional de la EF y el deporte que esté en disposición de practicar esta ética del cuidado con sus estudiantes.

Porque existen todos estos problemas, porque la EF y el deporte y, por tanto, los educadores que ejercen en esos ámbitos su labor no pueden vivir al margen de ellos, es por lo que creemos que este libro puede ser útil para promover un cambio en sus prácticas educativas. En este sentido, en este libro tratamos de promover un enfoque salutogénico de la EF y el deporte en el que la pedagogía crítica y la búsqueda de la justicia social juegan un papel fundamental. A continuación, desarrollaremos con mayor detalle estos conceptos y su aplicación a nuestro campo de conocimiento.

## 2. Una perspectiva salutogénica para la Educación Física y el deporte

Aquellas niñas, niños y adolescentes que pueden estar viviendo algunas de esas situaciones de injusticia social que acabamos de describir, son las personas que más merecen y necesitan una EF y un deporte de calidad, que les ayude a combatir y superar dichas

situaciones. Kirk (2020) realiza una revisión en la que se muestra cómo la inactividad física es un factor clave en la salud física y mental de niños, niñas y jóvenes. Esta situación se agrava cuando estos niños, niñas y adolescentes viven en contextos socialmente vulnerables o precarios, pudiéndose encontrar mayores índices de obesidad respecto a otros contextos en los que hay un nivel económico más alto. Pero el problema es todavía más grave cuando este análisis se centra en los efectos sobre la salud mental, donde se puede observar cómo un mayor nivel del sedentarismo está asociado a un mayor nivel de enfermedades mentales en niños, niñas y adolescentes de contextos socialmente vulnerables y, dentro de este colectivo, especialmente en las adolescentes (Engström, 2008; Trost, 2006).

Hay evidencias de cómo la EF y el deporte, tal y como se están implementando en la segunda mitad del siglo XX e inicios del XXI, están fracasando en servir para mejorar la salud y el bienestar de las personas, especialmente de aquellas que puedan estar viviendo una situación de vulnerabilidad<sup>1</sup>. Quizás el ejemplo más descarado es el de los miles de personas con algún tipo de discapacidad y que no estamos siendo capaces de incluir de manera real en las aulas. Centrándonos en la EF escolar (la situación del ámbito del deporte es todavía más ambigua), podemos afirmar cómo se ha mantenido una perspectiva patogénica de la salud (Antonovsky, 1996). Llegados a este punto, nos preguntamos: ¿qué es una **perspectiva patogénica de la salud y el bienestar**? Anotnovsky argumentó que en esta perspectiva se asume que las personas están sanas o están enfermas, no hay término medio. Antonovsky desafió esta suposición que describió como homeóstasis, para afirmar que en todo momento estamos más o menos sanos, o, dicho de otra manera, alguna parte de nuestra vida puede ser sana, pero otras no, en mayor o menor grado. Este enfoque patogénico conduce a prácticas de promoción de la salud que buscan curar una dolencia (por ejemplo, antibióticos para una infección bacteriana) o controlar el riesgo de “enfermarse”, como estilos de vida activos en lugar de sedentarios

---

1 Invitamos al lector a leer el libro *Precarity, Critical Pedagogy and Physical Education* de David Kirk (2020) para un análisis en profundidad de estas cuestiones.

para reducir el riesgo de obesidad. Aterrizando esta cuestión en la EF, se ha fomentado una EF salutista, en la que lo más importante ha sido hacer ejercicio y cuidar la dieta para combatir la obesidad y el sedentarismo, entendidas estas dos cuestiones como los factores de riesgo. Antonovsky no argumentó que la cura y la gestión de estos factores de riesgo no fueran importantes; simplemente que no eran suficientes en relación con una teoría de la promoción de la salud.

¿Por qué Antonovsky da un giro al enfoque de la salud? Pues porque en sus estudios con mujeres centroeuropeas que habían estado en campos de concentración descubre que casi un 30% de ellas, a pesar de los traumas vividos, ¡siguen siendo felices! ¿Cómo podía ser esto? ¿Puede haber un clima más hostil, con una mayor presión mental, que el que pudieron vivir estas mujeres en los campos de concentración nazis? Cuando Antonovsky analiza las razones de por qué estas mujeres eran felices, descubrió una serie de cuestiones que le llevaron a plantear una perspectiva salutogénica (Antonovsky, 1979), cuyos principios son los siguientes:

- La promoción de la salud no debe poner el énfasis en la prevención del riesgo, es decir en lo que produce estar enfermo, sino en lo que favorece estar sano.
- Por tanto, la salud debe ser entendida como el mantenimiento y la mejora del bienestar, aquello que hace sentir bien a las personas.
- Los factores de riesgo, estresores de la salud, no son intrínsecamente negativos. Por el contrario, si las personas tienen recursos (factores saludables) para afrontarlos y superarlos pueden convertirse en fuente de salud y bienestar.

Antonovsky (1996) identificó una serie de activos o factores saludables a los que denominó **recursos generales de resistencia** (RGR). Lindstrom y Eriksson (2006) los definieron como factores biológicos, materiales y psicosociales que **hacen más fácil a las personas percibir su vida como coherente, estructurada y comprensible**. Algunos de los más relevantes son el conocimiento, la experiencia, la autoestima, los hábitos saludables, el compromiso, el apoyo social, el capital cultural, la inteligencia, las tradiciones, una

buena situación económica y la visión de la vida. Son factores *saludables* porque promueven activamente la salud en lugar de aquellos que simplemente reducen el riesgo de enfermedad. Los RGR pueden tomar muchas formas, y una de ellas es una buena educación para la salud.

Antonovsky (1996) argumentó que había evidencias que mostraban que las personas que eran más saludables una mayor parte del tiempo compartían la capacidad de ser capaces de movilizar los RGR, lo que llamó **Sentido de Coherencia** (SOC, del inglés *Sense of Coherence*). Por tanto, las personas que tienen un SOC más alto han desarrollado sus tres componentes clave:

- **Comprensibilidad** (componente cognitivo, incluyendo lo afectivo): capacidad de la persona para comprender cómo está organizada su vida y cómo se sitúa frente al mundo.
- **Gestión** (componente instrumental o de comportamiento): capacidad de manejar las situaciones vitales.
- **Significatividad** (componente motivacional): sentir que la vida tiene sentido, que está orientada hacia metas que se desean alcanzar.

En una reciente investigación que realizamos con una compañera con adolescentes de contextos socialmente vulnerables, entre otros RGR utilizamos la invitación a un deportista importante de nuestro entorno, el portero del equipo local de fútbol. A lo largo de la entrevista los jóvenes le realizaron una serie de preguntas que les sirvieron para poner en práctica y mejorar sus componentes del SOC. Así, el portero habló de cómo el fútbol no era lo más importante en su vida, lo cual les sirvió a los adolescentes para entender que debían de relativizar su pasión por ese deporte. Así, les contó que él no dejó de estudiar hasta acabar sus estudios superiores, lo cual ayudó a que los adolescentes le dieran más valor a sus propios estudios, y fueran más **significativos** para ellos. También, al preguntarle por cuáles eran las situaciones que más le costaba manejar, él les habló de la relación con sus compañeros y entrenador, lo que también conectó con los problemas de los adolescentes para relacionarse con sus propios compañeros y con su educador, y su necesidad de aprender a **gestionar** esas situaciones.

La relación entre los RGR y el SOC es recíproca. Se pueden entender los RGR como los factores saludables que mejoran el SOC, pero también podemos entender el SOC como aquello que nos permite identificar un recurso como saludable. Por ejemplo, un amigo de un adolescente en clase puede ser un RGR, porque puede ayudar a un compañero determinado en alguna tarea de una forma más relajada, y que por tanto aprenda a manejar mejor una determinada situación de aprendizaje. O también, ese amigo está ayudando a la gestión (componente del SOC) de los aprendizajes del adolescente en cuestión, luego lo podemos considerar como un auténtico RGR para esa persona.

Llegados a este punto, puede ser que todavía no tengamos claro en qué consiste un programa patogénico de salud en relación a una cuestión de EF y qué sería un programa salutogénico de la misma cuestión. Para profundizar un poco más, vamos a aprovechar una metáfora que establece Antonovsky y a poner un ejemplo. Según la metáfora del río de Antonovsky, la vida es como un río que tiene zonas tranquilas y zonas peligrosas, y que termina en una catarata. Las personas que navegan por el río de la vida se enfrentan a diferentes riesgos, pero también a múltiples ayudas que les pueden facilitar el tránsito por el río de la vida, y su salud depende de su capacidad para identificar y utilizar los recursos disponibles (RGR), así como de la forma en que comprenden, manejan y dan sentido a su situación (SOC). Por ello, las personas, como nadadores en ese río, podremos preguntarnos cómo de peligroso es nuestro río (identificación de recursos) y cómo de bien sabemos nadar (utilización de los recursos identificados). El objetivo final sería que el nadador convirtiera en activos todos sus recursos disponibles. Y que pudiera finalmente tener la capacidad de poder utilizarlos.

Volviendo al contexto de la investigación que se mencionaba antes, es evidente que a estos chicos y chicas no les había tocado nadar en río tranquilo, sin embargo, a través de la detección de barreras y activos, se trató de orientar a los jóvenes a cómo poder nadar, por ejemplo, a cómo resolver conflictos durante la práctica de juegos, o a tratar de superar su absentismo o participación pasiva mediante un programa de liderazgo. En este sentido, el propósito con los jóvenes

a los que nos dirijamos sería que aprendieran a nadar y a tener recursos (que pueden ser personales y externos) para avanzar en el río de la vida.

En cuanto a la posible aplicación del enfoque salutogénico en la escuela, el desarrollo curricular en Australia en la última década ha desafiado cada vez más los enfoques de la salud y el bienestar basados en el déficit. Según McCuaig et al. (2013), los enfoques basados en el déficit tienden a partir de un problema, como una enfermedad, que debe identificarse y resolverse / curarse, o un riesgo, como volverse obeso, que debe manejarse. Por el contrario, los enfoques basados en las fortalezas comienzan con la salud y el bienestar en sí mismos. Argumentan que la salutogénesis proporciona un fuerte apoyo teórico para los planes de estudio de salud y bienestar basados en las fortalezas. En nuestra opinión, una de las formas de aterrizar a la perspectiva salutogénica en el contexto escolar sería integrarla en las llamadas pedagogías del afecto, que pasamos a explicar a continuación.

### 3. Pedagogías del afecto en la Educación Física

Había pedagogías del afecto en la EF mucho antes de que se usara este término para describirlas. Algunos de los ejemplos más conocidos incluyen el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) de Hellison, el Enfoque Activista de Oliver y algunas versiones de Educación Deportiva de Siedentop, como el Deporte para la Paz de Ennis (Kirk, 2020). Lo que cada uno de estos ejemplos tiene en común es que la **actividad física proporciona un medio para aprender, por ejemplo, para cooperar, empatizar, comportarse de manera responsable, perseverar y ser resiliente**. En estos enfoques de la EF, **el desarrollo de competencias físicas no es irrelevante, pero no es la principal preocupación de los profesores**.

La noción de pedagogía del afecto también se ha utilizado en campos distintos al de la EF, en relación con temas como el aprendizaje de la gestión económica (Beyes y Steyaert, 2021), como una forma de la experiencia religiosa (Ward, 2014) y como una práctica de enfermeras inmigrantes en Canadá (Ameeriar, 2015). Si bien una conexión entre estos

usos de este término es la emoción y el sentimiento, no existe una definición común consistente que abarque todos estos enfoques pedagógicos. Nuestro uso del término pedagogías del afecto aquí, en este capítulo y en relación con la EF y el deporte, emplea la palabra afecto de una manera que es ampliamente utilizada por los docentes y es consistente con la taxonomía de objetivos de aprendizaje de Bloom que cubre los tres dominios: cognitivo, afectivo y motor. Existen casos, como el Currículo Nacional de Escocia, que utilizan un enfoque similar para conceptualizar los aspectos significativos del aprendizaje en la EF, que comprende cuatro dominios de habilidades cognitivas, competencias físicas, aptitud física y cualidades personales. Esta última categoría de aprendizaje incluye motivación, confianza y autoestima, determinación y resiliencia, responsabilidad y liderazgo, y respeto y tolerancia, y por lo tanto representa el dominio afectivo.

Dentro de nuestro uso del término pedagogías de afecto, características como la cooperación, la perseverancia y el cuidado, se convierten en el foco explícito y principal de la enseñanza. Esto no significa que las competencias físicas, las habilidades cognitivas y la aptitud física no sean importantes, sino que se da prioridad al aprendizaje en el dominio afectivo dentro de las pedagogías de afecto. La focalización en el afecto es una cuestión de énfasis e intención explícita en lugar de exclusión u omisión de otros aspectos del aprendizaje.

¿Por qué esta priorización del afecto? En el caso de los tres ejemplos de pedagogías de afecto bien conocidas en EF, éstas se han desarrollado en respuesta a las percepciones de sus creadores de que se requería un tipo diferente de pedagogía para responder a cuestiones particulares. En el Deporte para la Paz, Ennis y sus colaboradores querían favorecer que sus estudiantes fueran capaces de resolver conflictos y cooperar durante la práctica deportiva. En el Enfoque Activista, Oliver quería que las niñas identificaran y nombraran, negociaran y superaran las barreras a su participación en una vida físicamente activa. En el MRPS, Hellison quería ayudar a los jóvenes en situación de exclusión social a asumir responsabilidades por sí mismos para evitar el abandono escolar y que se beneficiaran de la educación escolar.

Por todo ello, si bien la práctica de las pedagogías del afecto no es nueva, la idea de que el uso de tal enfoque es una parte esencial del repertorio del profesor de EF sí lo es. En las formas tradicionales de EF basadas en el currículo multiactividad y deportivizado, se emplearon las mismas prácticas independientemente del contexto, el contenido y la naturaleza de los alumnos. Y, por lo general, se estableció una amplia gama de objetivos para todas y cada una de las enseñanzas basadas en estas prácticas tradicionales. La promoción de un enfoque basado en modelos para la EF (p. ej., Casey y Kirk, 2021) ha cambiado eso. Ahora entendemos que la selección de un modelo pedagógico particular (p. ej. la Enseñanza Comprensiva del Deporte, la Educación Deportiva o el Aprendizaje Cooperativo) se realiza sobre la base de las oportunidades de aprendizaje específicas que los profesores desean proporcionar a los alumnos.

Las pedagogías del afecto deben ser seleccionadas y puestas en práctica por los profesores cuando el contexto lo justifique. En estos tiempos en los que la precariedad está ampliamente extendida, Kirk (2020) ha argumentado que esta focalización explícita del aprendizaje en el dominio afectivo es la respuesta más apropiada de los educadores físicos. Esto se debe a que la precariedad denota la inestabilidad y la incertidumbre que la economía privatizada trae a la vida de las personas. La inestabilidad y la incertidumbre son sentidas tanto por los miembros de las familias de los trabajadores como por los propios trabajadores. Para los jóvenes, el aumento de la precariedad en los últimos 20 años ha sido paralelo a la creciente prevalencia de problemas de salud y bienestar, en particular, problemas de salud mental (Pitchforth et al., 2019). Standing (2016) argumenta que la precariedad conlleva las cuatro Aes: ira (del inglés *anger*), ansiedad, alienación y anomia. La experiencia de los jóvenes de estas cuatro Aes no es nueva. Hellison (1978) ya trabajaba con jóvenes alienados a fines de la década de 1970. Lo que ha cambiado es la prevalencia de estos desafíos para el bienestar de los jóvenes.

Dada la creciente presión sobre los limitados recursos de salud pública disponibles para apoyar a los jóvenes que experimentan problemas de salud mental, parece tener sentido utilizar todas las vías disponibles

para brindarles oportunidades para mantener y mejorar su salud y bienestar, en particular su resiliencia frente a múltiples crisis, de emergencias climáticas, a los confinamientos, al ciberacoso, a la guerra en Europa. Existen importantes evidencias de que las pedagogías de afecto como el MRPS, el Enfoque Activista y el Deporte para la paz, entre otras, pueden proporcionar experiencias de aprendizaje afectivo positivas para los jóvenes (Kirk, 2020).

### 3.1. Pedagogías críticas del afecto

La precariedad no se experimenta de igual manera por toda la sociedad. Algunas personas son más propensas que otras a participar en trabajos temporales que, en sí mismos, rara vez se pagan bien. Por lo tanto, la inestabilidad y la incertidumbre que genera el trabajo en sectores privatizados se ve reforzada por la pobreza y otras formas de desventaja social. Las pedagogías del afecto que buscan abordar la salud y el bienestar de los jóvenes también deben ser sensibles a este gradiente social. Las pedagogías *críticas* del afecto consiguen este fin ya que están arraigadas en las pedagogías de justicia social de manera más amplia. Kirk ha definido las pedagogías críticas del afecto en la EF como “la organización y alineación del currículo, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, de manera que la EF sea inclusiva, justa y equitativa como una experiencia corporal para los jóvenes, a fin de empoderarlos” (Kirk, 2020, p. 151).

Esta es una definición muy general que requiere una mayor reflexión para que pueda ser útil, pedagógicamente, para los docentes. Por tanto, hay algunos puntos que merece la pena destacar. El primero es que el currículo (entendido como los diferentes niveles de planificación), la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación son las características interrelacionadas, interdependientes e irreductibles de la pedagogía. Su alineación es de crucial importancia para la efectividad de la EF. **Para ser inclusiva, justa y equitativa, la EF no solo debe adaptarse, sino también promover y celebrar activamente la diferencia.** A continuación, la definición señala que una pedagogía crítica del afecto es una experiencia corporizada; esto es clave para su poder como medio para la educación en el dominio afectivo. Finalmente, el empoderamiento es el objetivo

de las pedagogías críticas de afecto. Si bien el empoderamiento es una noción abstracta, proporciona una visión clara de la intención de que la EF eduque a los jóvenes para que sean capaces de ser agentes de cambio en sus propias vidas.

Las pedagogías críticas del afecto tienen más probabilidades de ser apropiadas y relevantes para trabajar con jóvenes que experimentan desventajas y que son socialmente vulnerables (Lugueti et al., 2017). Este ha sido ciertamente el caso en relación con los tres ejemplos ya citados de MRPS, el Enfoque Activista y el Deporte para la paz. Dicho esto, también se puede argumentar que las pedagogías críticas son importantes en cualquier situación en la que la justicia social sea una preocupación principal. Por ello, en el siguiente apartado se analizará la relación entre la pedagogía crítica y la salutogénesis como teorías que fundamentan el libro.

## 4. Relación entre la salutogénesis y la pedagogía crítica

La pedagogía crítica es un enfoque educativo que se caracteriza por la indagación en la transformación social, buscando una mayor justicia e igualdad entre las personas. Uno de sus máximos exponentes es Paulo Freire, quien critica al sistema educativo tradicional, ya que oprime a los estudiantes. En contraposición, Freire (1979) propone una pedagogía que se base en la empatía y el diálogo entre los estudiantes y sus educadores. La pedagogía crítica aboga por cambiar el *statu quo* y las normas sociales en busca de un mundo más justo, en definitiva, en busca de la justicia social. La pedagogía crítica encuentra en la salutogénesis una teoría que la complementa y que ofrece una perspectiva diferente para analizar y desarrollar cuestiones comunes. A continuación, mostramos un breve análisis de los elementos que favorecen el alineamiento de estas teorías, desde los puntos de vista de su fundamentación teórica y de sus desarrollos pedagógicos.

### 4.1. Fundamentación teórica

Tanto la pedagogía crítica como la salutogénesis son dos teorías de origen social, pero con distinta orientación. Como sus propios nombres indican, la

primera está orientada al ámbito de la pedagogía y la segunda al de la salud. Ya hemos visto como la salutogénesis maneja dos conceptos básicos, como son los RGR y el SOC. Veamos ahora cómo ambos conceptos están enormemente relacionados con otros fundamentales pertenecientes a la pedagogía crítica.

Definíamos los RGR como los factores biológicos, materiales y psicosociales que hacen más fácil a las personas percibir su vida como coherente, estructurada y comprensible (Lindstrom y Eriksson, 2006). Entre estos recursos, Antonovsky (1979) incluye algunos tales como el conocimiento, el apoyo social o el capital cultural, lo cual supone, desde el punto de vista de la educación de los jóvenes, un claro reconocimiento al peso de los aprendizajes y experiencias previas, y al entorno social en el cual se producen. Antonovsky aprecia en estos elementos unos factores condicionantes que pueden limitar o fomentar el desarrollo de los jóvenes. Por su parte, para Freire, debe establecerse un diálogo liberador, una interacción entre los jóvenes y el docente que permita a los primeros acceder al conocimiento de forma que favorezca su empoderamiento social. El docente se convierte en el facilitador del aprendizaje, superando otras concepciones donde el docente es el que “deposita” el conocimiento en el alumnado (concepción bancaria).

El segundo concepto básico de la salutogénesis es el SOC, cuyos componentes son comprensibilidad, gestión y significatividad (Antonovsky, 1979). La comprensibilidad hace referencia a la capacidad de la persona para comprender cómo está organizada su vida y cómo se sitúa él frente al mundo. Aquí podríamos incluir cómo el joven percibe sus problemas, o cómo le influyen los medios de comunicación o sus familiares y amigos. En este sentido, para Freire y Macedo (1987) **la educación debe ser algo más que la transmisión de conocimientos, algo más que leer las palabras para llegar a leer el mundo.** Por otro lado, gestión se entiende como la capacidad de manejar las situaciones vitales. Dicho de otra manera, la capacidad de gestión es la que describe cómo las personas nos enfrentamos a las alegrías y a las penas, a los fracasos y a los éxitos, a los problemas que citábamos antes... En este sentido, Freire (1973) plantea que las personas no solo podemos vivir las situaciones vitales, sino que

debemos enfrentarnos a ellas. Freire plantea que debemos ir más allá y no transitarlas de manera ingenua, sino que debemos de elevar estas experiencias a un plano reflexivo que nos permita desarrollar una **conciencia crítica**. El educador en EF y deporte, no puede tan solo afrontar los conflictos que ocurren en el aula, sino que debe ayudar a su alumnado a que entienda sus causas y sus consecuencias. Debe de convertirse, por ejemplo, en el facilitador de la toma de conciencia de procesos como los “ismos” descritos al principio del capítulo, y de cómo los medios de comunicación y otros agentes sociales influyen en el alumnado. Por último, la significatividad es la forma en la que las personas damos sentido a nuestra vida, cómo percibimos que se configura como un proyecto con metas alcanzables. En esta línea, Freire (1998) hace hincapié en que la educación debe ser un proceso que desafíe el *statu quo* y establezca un lenguaje de **posibilidad**, de tal forma que las metas de la vida se observen como alcanzables. Estas metas, desde nuestro punto de vista, no deben ser solo a largo plazo para los jóvenes (tener un trabajo, una familia...), sino más bien a corto y medio plazo, en línea con las pequeñas victorias. Así, los jóvenes deben ser capaces de tener unas relaciones sociales o una vida académica que les permita percibir una progresión que genere una percepción positiva de su proyecto vital, de qué van a hacer y qué va a ser de sus vidas.

#### 4.2. Fundamentación pedagógica

La relación pedagógica entre la perspectiva salutogénica y la pedagogía crítica se puede fundamentar básicamente en el **posicionamiento del estudiante en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje**, ya que ambas perspectivas comparten la idea de que las prácticas educativas deberían fomentar la autonomía del estudiante, como primer paso para el logro de una transformación social. Esta idea impregna todo este libro, ya que son múltiples las estrategias pedagógicas que aquí se presentan desde un punto de vista práctico, no solo desde el discurso, para ofrecer espacios de búsqueda de la justicia social en EF y deporte. Solamente por mencionar algunas de estas propuestas, en los capítulos 5, 6 y 13 se emplea la ED adaptada a determinadas metas educativas como la transición de

educación primaria a secundaria o a las situaciones de vulnerabilidad social, o en los capítulos 7 y 8 se presentan diferentes orientaciones del Enfoque Activista. Ya habíamos identificado estos modelos como pedagogías críticas del afecto en el anterior apartado, de acuerdo con Kirk (2020).

McCuaigh et al. (2013) llegaron a la conclusión de que sus programas de carácter salutogénico utilizaban como base tres principios pedagógicos: desarrollar habilidades de resolución de problemas a través de pedagogías basadas en la búsqueda; la identificación de los RGR por encima de los factores de riesgo; y la escucha constante de las voces del alumnado. Como se puede apreciar, estos tres principios confluyen en la enseñanza centrada en el alumnado. A continuación, mostramos las relaciones más importantes de estos dos planteamientos, y cómo estos tres elementos que describían McCuaigh y colaboradores se pueden encontrar en ellos.

En primer lugar, **la pedagogía crítica ofrece oportunidades de promover la conciencia de la realidad social**, y encuentra en los RGR elementos clave para la reflexión. Esta reflexión sobre la realidad social debe ayudar a la identificación de los RGR y a estimular la capacidad de tratar de intervenir en ella (convertir esos RGR en activos<sup>2</sup>), lo que coincide con el primero y el segundo elemento pedagógico que señalan McCuaigh y colaboradores, al aplicar los procesos de resolución de problemas a los RGR. En este sentido, desde el punto de vista salutogénico se entendería que los recursos personales corresponden al estudiante (el nadador en la metáfora de Antonovsky), mientras que los recursos sociales (forman parte del río) corresponden a la familia, el profesorado y otros jóvenes.

En segundo lugar, esta reflexión es colectiva, para lo que es necesario **generar espacios de diálogo entre el alumnado, los educadores y las familias**, donde **las voces del alumnado juegan un papel central** (tercer elemento señalado por McCuaigh et al., 2013). En este diálogo la teoría crítica puede contribuir a identificar,

entre otros, los recursos comunitarios<sup>3</sup> (que también forman parte del río) como primer paso para convertir esos RGR en activos para la práctica de actividad física saludable, desde los principios de concienciación y solidaridad. La educación transformadora propuesta por la pedagogía crítica busca la emancipación de los estudiantes. Aquellos estudiantes críticos son aquellos capaces de *leer su realidad social* (entender cómo de peligroso es el río de su vida) y tratar de encontrar aquellos RGR que les puedan ayudar a nadar en él.

En tercer lugar, la asunción de la pedagogía crítica favorece la **intervención en la realidad escolar y social de los jóvenes socialmente vulnerables**. Utilizando de nuevo la metáfora del río, a través de la educación transformadora que propone Freire, se podrían tratar de calmar, al menos parcialmente, las aguas de los ríos de las vidas de los estudiantes socialmente vulnerables. Por ejemplo, a través de un programa extraescolar deportivo en un contexto socialmente vulnerable podremos lograr que los jóvenes que asistan a esa actividad encuentren un espacio seguro para desarrollar la empatía y el trabajo en equipo, además de aprender a resolver conflictos. De esta forma, los estudiantes pueden llegar a comprender que más allá de las corrientes adversas de su entorno, pueden llegar a crear entornos más tranquilos y favorables.

Finalmente, la conjunción de ambas perspectivas nos permitirá **implementar metodologías activas** (aquellas que implican a los jóvenes en su propio aprendizaje), como las que se presentan en el resto de los capítulos de este libro, con el fin último de lograr una educación más justa, independientemente de la realidad social (el río) del que procedan nuestros estudiantes. Es por ello, por lo que en el siguiente capítulo se detallan aquellos componentes de la justicia social que podrían aplicarse a través de la EF y el deporte.

---

2 Un activo de salud es aquel recurso que el propio nadador es capaz de reconocer e identificar.

---

3 Entendemos que un recurso comunitario es aquel que, procedente del entorno físico o social, pudiera ayudar a llevar una vida más saludable, como, por ejemplo, los programas escolares de promoción de la actividad física, la cercanía a las instalaciones deportivas de mi barrio y/o ciudad o la propia oferta deportiva disponible.

## 5. Buscando la justicia social a través de la Educación Física y el deporte

Como indica Walton-Fisette (2020), nosotros también creemos que “la EF es un tema de justicia social”. Por ello, en este apartado trataremos de ofrecer un breve repaso a los aspectos más importantes, que, en nuestra opinión, deberían tenerse en cuenta cuando se diseñan programas de EF y deporte que buscan la justicia social. Según Khechen (2013) la justicia social está compuesta por cuatro principios interrelacionados: igualdad, equidad, participación y derechos.

Para comenzar, realizaremos una pequeña aclaración terminológica, ya que somos conscientes de que, en ocasiones, nos asaltan las dudas sobre el significado de uno u otro concepto y la intencionalidad de su empleo. Nos apoyaremos en las definiciones de Khechen (2013) y en los ejemplos de Lynch et al. (2021) para realizar este recorrido. Creemos que su ejemplo de la carrera de 100 m. lisos ofrece una perspectiva muy visual de los diferentes conceptos y su aplicación al campo de la EF y el deporte.

**Igualdad:** todo el mundo recibe exactamente la misma actividad y/o asistencia. Por ejemplo, en la carrera de 100 m. todos los estudiantes parten exactamente de la misma línea de salida. También todos los estudiantes tienen exactamente las mismas zapatillas y de la misma talla. Independientemente de que algunos estudiantes tengan otras tallas y por tanto necesitaran diferentes zapatillas.

**Equidad.** Se tienen en cuenta las características de cada estudiante para ofrecerles diferentes recursos en función de los apoyos necesarios que pudieran presentar. Algunos estudiantes pueden utilizar sus ventajas para ayudar a otros. La idea es canalizar los recursos para que todos los estudiantes puedan tener éxito. Por ejemplo, en la carrera de 100 m. la línea de salida estaría situada en distancias distintas en función de las características de cada estudiante. También las experiencias previas podrían determinar quién va por la calle interior y/o exterior. Y por supuesto, cada estudiante podría utilizar unas zapatillas de su talla.

**Participación.** Significa involucrar a las personas en la toma de decisiones, es decir, que pudieran tomar parte en la vida política y cultural que les rodea.

En este sentido, teniendo en cuenta el ejemplo de la carrera, la participación en el contexto de la justicia social significaría que las personas pudieran decidir participar, o no, en la actividad propuesta. Finalmente, también deberían poder decidir si es esa actividad concreta la que les gustaría realizar, o si tienen otras propuestas.

**Derechos.** Diferenciamos entre los derechos legales, como por ejemplo el derecho a recibir un pago por un trabajo realizado, y los derechos morales, relacionados con las libertades de las personas, incluyen en este caso los derechos humanos. En una sociedad justa, los derechos morales deben de protegerse incluso aunque no haya derechos legales establecidos.

Añadiremos a estos conceptos algunos otros que consideramos relevantes para comprender el concepto de justicia social en su totalidad.

**Justicia.** Supone diseñar un sistema para que todas las personas pudieran tener iguales oportunidades y apoyos para la realización de las actividades propuestas. Volviendo al ejemplo de la carrera, la búsqueda de la justicia aseguraría que, por ejemplo, las personas con discapacidad pudieran participar junto al resto de los deportistas en esta carrera, en lugar de tener que participar en un grupo específico, que se consideraría práctica segregada. En definitiva, en una sociedad justa, se respetarían sus derechos.

**Conciencia crítica.** Se trata de tener una comprensión del funcionamiento del mundo, de sus dificultades socioculturales y de las injusticias. Finalmente, se espera que las personas con conciencia crítica se verían en la necesidad de tomar parte cuando detectan una injusticia. Por ejemplo, si alguien detecta que no existe posibilidad de que alguna persona con discapacidad participe en nuestra carrera, trataría de cambiar esa situación, buscando en las estructuras políticas la forma de cambiar esta situación injusta.

Finalmente, existen otros conceptos relevantes en torno a la justicia social, como el currículum oculto, sugerimos al lector consultar a Lynch et al. (2021) si desea conocerlos en profundidad. Nosotros nos detendremos finalmente en la definición de justicia social. **La justicia social es la posibilidad de vivir en una sociedad en la que todas las personas tengan justi-**

**cia y tengan desarrollada la conciencia crítica para comprender los desequilibrios socioculturales que se producen en la sociedad, actuando contra ellos** (Lych et al., 2021). En este sentido, este libro presenta una serie de metodologías aplicadas a grupos vulnerables, con la intención de buscar la justicia social durante sus experiencias en EF y deporte. Entendemos que la búsqueda de la justicia social en nuestra área supone la orientación hacia la EF de calidad, entendida como aquella que tiene en cuenta el contexto y los participantes hacia los que se dirigen los programas, identificado las desigualdades y tratando de revertir estas situaciones hacia otras más justa. Como ya habíamos mencionado previamente, son las pedagogías críticas (del afecto) las que deberían emplearse en contextos en los que el objetivo fundamental sea la búsqueda de la justicia social.

Este libro pretende contribuir a la construcción de una enseñanza de la EF y el deporte más justa.

## 6. Conclusiones

El objetivo de este capítulo era realizar una primera aproximación a los aspectos teóricos que fundamentan el libro. Las propuestas pedagógicas que se hacen en él se sustentan en la pedagogía crítica de Freire y la teoría de la salutogénesis de Antonovsky, que se llevan a la práctica real a través de las pedagogías del afecto, con el propósito final de lograr la justicia social en la EF y el deporte para jóvenes. Es importante mencionar que las pedagogías del afecto expuestas en este libro no pueden considerarse justicia social *per se*, ya que precisan de un docente que sepa ajustarlas al contexto.

Las propuestas presentadas en los siguientes capítulos resultan esperanzadoras para el logro de la justicia social en EF. En este sentido consideramos que todas ellas tienen posibilidades de éxito, aunque somos conscientes de las dificultades y de que, en ocasiones, las posibilidades de éxito dependen de múltiples factores, como son el contexto, el perfil del educador, etc. Este libro trata de contribuir a la formación del educador en el ámbito de la EF y el deporte, de tal forma que esta formación deje de ser un factor que influya negativamente en la consecución del éxito en el tratamiento de este tipo de

cuestiones. En cualquier caso, nos parece muy relevante mencionar que, en algunas circunstancias, las situaciones de vulnerabilidad son tan acuciantes que, cualquier progreso, por pequeño que sea, podrá ser considerado como un éxito, por lo que cada pequeña victoria cuenta. Sin duda el perfil del docente que las lleve a cabo, así como su compromiso y responsabilidad determinarán finalmente su posibilidad de logro de los objetivos propuestos. Animamos al lector a continuar con el capítulo 2 de este libro, que le dará información en relación con la formación de los docentes básica para afrontar las situaciones de vulnerabilidad del alumnado.

## 7. Referencias bibliográficas

- Ameeriar, L. (2015). Pedagogies of affect: Docility and deference in the making of immigrant women subjects. *Signs: journal of women in culture and society*, 40(2), 467-486. <https://doi.org/10.1086/678150>
- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping*. Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health. How People Manage Stress and Stay Well*. Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11, 11-18. <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Beyes, T., & Steyaert, C. (2021). Unsettling bodies of knowledge: Walking as a pedagogy of affect. *Management Learning*, 52(2), 224-242. <https://doi.org/10.1177/1350507620979713>
- Casey, A., & Kirk, D. (2021). *Models-based Practice in Physical Education*. Routledge.
- Engström, L. M. (2008). Who is physically active? Cultural capital and sports participation from adolescence to middle age: A 38-year follow-up study. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(4), 319-343.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido* (21 ed.). Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). *Teachers as Cultural Workers: Freire on Literacy, Love, and Authority in the Classroom*. Westview Press.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Reading the Word and the World*. Bergin & Garvey.
- Hellison, D. (1978). *Beyond ball and bats: Alienated (and other) youth in the gym*. American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.

- Khechen, M. (2013). *Social justice: Concepts, principles, tools and challenges*. United Nations.
- Kirk, D. (2020). *Precarity, Critical Pedagogy and Physical Education*. Routledge.
- Lindström, B., & Eriksson, M. (2006). Contextualizing salutogenesis and Antonovsky in public health development. *Health Promotion International*, 21(3), 238-244. <https://doi.org/10.1093/heapro/dal016>
- Lugueti, C., Oliver, K. L., Kirk, D., & Dantas, L. (2017). Exploring an activist approach of working with boys from socially vulnerable backgrounds in a sport context. *Sport, Education and Society*, 22(4), 493-510. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1054274>
- Lynch, S., Walton-Fisette, J. L., & Luguetti, C. (2021). *Pedagogies of Social Justice in Physical Education and Youth Sport*. Routledge.
- McCuaig, L., Quennerstedt, M., & Macdonald, D. (2013). A Salutogenic, Strengths-Based Approach as a Theory to Guide HPE Curriculum Change. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 4, 109-125. <https://doi.org/10.1080/18377122.2013.801105>
- Oliver, K., y McCaughtry, N. (2012). Lessons learned about gender equity and inclusion in physical education. En S. Dagkas y K. M. Armour (Eds.), *Inclusion and exclusion through youth sport* (pp. 155-171). Routledge.
- Pitchforth, J., Fahy, K., Ford, T., Wolpert, M., Viner, R. M., & Hargreaves, D. S. (2019). Mental health and well-being trends among children and young people in the UK, 1995–2014: analysis of repeated cross-sectional national health surveys. *Psychological medicine*, 49(8), 1275-1285.
- Standing, G. (2016). *The five lies of rentier capitalism*. Social Europe.
- Trost, S. G. (2006). Public health and physical education. En D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 163–187). Sage.





# 02.

## Estrategias básicas para la educación para la justicia social: equipamiento de serie en Educación Física y Deporte

Luis M. García López

*Facultad de Educación de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha*

### 1. Equipamiento de serie

A lo largo de este libro se describen diferentes metodologías de enseñanza para contribuir a la justicia social y la paz desde la Educación Física (EF) y el deporte. Sin embargo, desde mi experiencia, poco se puede educar en un tema como los valores sociales si el contacto, el roce de los niños y los jóvenes con el educador no supone ya, en sí mismo, una experiencia educativa. De ese contacto que educa a las metodologías más complejas (como los modelos pedagógicos), existe un continuo que va, desde esas actitudes del educador, a diferentes prácticas y estrategias que éste debería tener totalmente interiorizadas y asumidas, de tal manera, que fuera capaz de aplicarlas automáticamente pero conscientemente cada vez que fuera necesario. El objetivo de este capítulo es describir esas estrategias pedagógicas. Junto con la negociación curricular y el aprendizaje social y emocional, al que hemos decidido dedicarles un capítulo de manera exclusiva, a continuación, tratamos una serie de temas que, desde mi punto de vista, todo docente que quiera fomentar la responsabilidad personal y social en sus alumnos, debería llevar en su **equipamiento de serie** (como se dice de los complementos que vienen en la gama

más baja de un modelo de coche, sin tener que pagar extras), es decir, en su formación profesional básica.

Probablemente, habrá más cuestiones que se podrían incluir en este capítulo, pero las que hemos seleccionado como básicas para ese equipamiento de serie son la ética del cuidado y la gestión emocional; los juegos para la justicia social; y las rutinas de pensamiento. Todas estas herramientas tienen un marcado carácter innovador, a la vez que, están orientadas a un enfoque salutogénico de la EF y el deporte, lo cual, recordamos, trata de formar a los individuos a partir de sus fortalezas y no centrándose en sus posibles defectos. Junto a estas herramientas, querríamos destacar otra como es la resolución de conflictos. Sin embargo, existe suficiente bibliografía en relación con este tema, por lo que recomendamos al lector que acuda a ella (p. e., Ruiz Omeñaca, 2008; Vizcarra Morales et al., 2018).

Sí que querría hacer una advertencia al lector. Al igual que indicábamos en el capítulo 1 con carácter general para todas las estrategias pedagógicas que se desarrollan en él, debe de tomarse una especial precaución con las descritas en este capítulo. El educador podría caer en el error de utilizar puntualmente los juegos para la justicia social o las rutinas de pensamiento. Ya le

advertimos que esto no tendrá ninguna repercusión en su alumnado a largo plazo. Cuando se trata de cambios de actitudes y de generar nuevas culturas de convivencia, es necesario un tratamiento extendido en el tiempo y valorado de forma visible y explícita por parte del alumnado (Ritchhart et al., 2011).

## 2. Ética del cuidado y la gestión emocional

David Kirk (2020), en su libro *Precariedad, Pedagogía Crítica y Educación Física*, llegaba a la conclusión de que cualquier educador que pretenda plantearse un trabajo serio y eficaz contra la precariedad, debería mostrar “compromiso, cuidado, resiliencia y persistencia” (p. 156). Esto es algo que nosotros hacemos extensivo al trabajo con cualquier colectivo vulnerable. De estas cuatro características del perfil del docente, entendemos que el compromiso y la persistencia tienen que ser fruto de una opción personal que se desarrolle a lo largo de toda la formación inicial y permanente del educador, pero que no necesitan de una formación específica. Por el contrario, el educador debería asumir ese compromiso de trabajo de manera persistente hacia las personas vulnerables, fruto de una progresiva sensibilización hacia las situaciones de injusticia en las que esos jóvenes viven y a la mejora de sus vidas, dentro de lo que esté a su alcance.

Sin embargo, las otras dos cuestiones (ética del cuidado y resiliencia), si bien tienen también un fuerte componente de vocación personal hacia la ayuda a los demás, es cierto que pueden ser mejoradas mediante procesos formativos. Esto es lo que trataremos de mostrar a continuación en relación con la ética del cuidado. Abordaremos la resiliencia junto al concepto de gestión emocional, como medio clave para el desarrollo de dicha capacidad.

### 2.1. La ética del cuidado

Carol Gilligan (1982) presentó una teoría sobre la ética que se basaba en las relaciones entre las personas, y que superaba los modelos centrados exclusivamente en la noción de justicia. El concepto central de esta teoría sobre el desarrollo ético era el **cuidado**. A partir de estos planteamientos, la filósofa y educadora

Nel Noddings (1984) planteó que el cuidado debía estar en el corazón de los sistemas educativos. Para ello, como acabamos de decir, debería ser algo que todos los docentes tuvieran desarrollado y fueran capaces de poner en práctica. Por tanto, es algo que los programas de formación del profesorado deberían incluir en sus planes de estudio, y las administraciones educativas deberían tratar de fomentar en los docentes en activo.

El cuidado se entiende como un conjunto de prácticas relacionales que fomentan el reconocimiento mutuo y la realización, el crecimiento, el desarrollo, la protección, el empoderamiento, la comunidad y la cultura (Noddings, 1984). El eje sobre el cual se desarrolla este proceso es, por tanto, la relación entre las personas, y en ella debemos distinguir “la persona que cuida” (en inglés *the one caring*) y “la persona cuidada” (en inglés *the cared for*). Si esto lo analizamos en un contexto educativo, la persona que cuida es el educador, mientras que las personas que son cuidadas son el alumnado o los deportistas. Los educadores que asumen una ética del cuidado se caracterizan por percibirse responsables del empoderamiento del alumnado (Noddings, 1992), esto es, perciben los problemas de los alumnos en primera persona. Por ejemplo, un educador que detectara un problema de un alumno, desde una ética del cuidado no pensaría “hay que hacer algo”, sino “tengo que hacer algo”.

Son tres las características del cuidado que se pueden apreciar en los docentes que lo practican (Noddings, 1992): aceptación del alumnado cuidado, un compromiso con el alumnado cuidado, y una motivación en el proceso educativo donde pesan más los intereses del alumnado que los del propio educador. El cuidado, sin embargo, no debe ser unidireccional, y las personas cuidadas, el alumnado, deberían ser capaces de ser receptivos y responder positivamente ante los esfuerzos del educador que cuida. Veamos más detenidamente estos aspectos

La **aceptación** puede ser percibida cuando el educador que cuida establece una relación con el alumnado cuidado en la que respeta sus sentimientos y reconoce el valor de sus experiencias. En sentido contrario, el alumnado es receptivo con el educador cuando se sienten incluidos y saben que sus sentimientos son va-

lorados por el educador. El **compromiso** se refleja en una actitud persistente de implicación por la persona cuidada, yendo más allá de respuestas superficiales. El educador que cuida respeta las ideas de todo el alumnado, y trata de respetar sus actitudes hacia el contenido o el deporte que enseña (Noddings, 1992). En este caso, es evidente que no todo el alumnado sentirá el mismo interés por la EF o por un deporte concreto, pero el educador debe asumir y respetar esas actitudes. En este caso, el alumnado puede responder a estas actitudes del educador percibiendo ese compromiso y viéndose aceptados por el educador. Por último, el hecho de que la **motivación** del educador esté centrada en los intereses y necesidades del alumnado, implica ver el proceso a través de los ojos del alumnado. Los educadores que cuidan a su alumnado perciben más fácilmente qué lo motiva, y cuáles pueden ser sus objetivos o de qué manera quieren conseguirlos. Así, un entrenador que cuida a sus deportistas puede reconocer quiénes quieren progresar deportivamente o quiénes solo quieren pasar un buen rato con amigos, y respeta los intereses de cada uno, ayudándolos a conseguir esos objetivos.

### 2.1.1. Practicar la ética del cuidado: la experiencia de educación deportiva de unos educadores sociales

Hasta ahora hemos definido el cuidado y analizado sus principales características. Sin embargo, la pregunta clave para convertirlo en algo visible en las aulas es cómo favorecer la formación de educadores capaces de practicar una ética del cuidado. Noddings (1992) plantea cuatro tipos de acciones que los docentes deben de realizar para llegar a tal fin: servir de modelo, dialogar, practicar y confirmar. A continuación, las analizaré, poniendo como ejemplo el caso práctico de una de las investigaciones que llevamos a cabo con educadores sociales que trabajaban con niños de entornos socialmente vulnerables (García López y Kirk, 2021). En esta investigación seguimos a un grupo de educadores sociales que pusieron en práctica una temporada de educación deportiva, y pudimos apreciar cómo el éxito razonable que se obtuvo en la experiencia se debió, entre otras cosas, a la capacidad de estos educadores para practicar una ética del cuidado.

Servir de **modelo** para el alumnado supone mostrar a este cómo deben ser cuidados a través de las propias relaciones que el educador mantiene con ellos. En este caso se trata de pasar del “decir que hay que cuidar a los demás” a “mostrar cómo se cuida”. Los educadores sociales que implementaron la educación deportiva con los niños de contextos socialmente vulnerables les sirvieron de modelo, sobre todo, en cómo tratarse los unos a los otros. Los niños ofrecieron en un gran número de ocasiones dificultades para aprender los roles del modelo de educación deportiva, a lo que los educadores respondieron en la mayoría de las ocasiones con paciencia y cariño. Este es el caso de David, un niño de 14 años que tenía serias dificultades para la escritura, por eso le dieron el rol de anotador, con el fin de que tuviera que preparar el acta y cumplimentarla. Inicialmente parecía muy convencido (Pilar, educadora social): “sí, sí, yo lo hago... y luego en el partido dijo que no, que no era anotador. Como se dio cuenta que tenía que anotar delante de tanta gente decía que no, que no lo iba a hacer bien. Es una dinámica que se repite en David, siempre dice que no lo va a hacer bien.” Sin embargo, Pilar fue paciente con él, y en cada una de esas ocasiones le ayudaba a reflexionar, paciente-mente, las veces que hiciera falta: “Cuando esto pasa le ayudas a reflexionar ‘que no, que tienes que intentarlo’ y, finalmente, lo hace bien. Y en el partido igual, me dijo ‘pero tú quédate aquí conmigo y me dices’, y le dije ‘mira David esto lo vas a hacer bien, colocas aquí los nombres, sabes qué puntuación es cada acción, cuándo es punto para un equipo, cuándo es el punto para el otro equipo.’” De esta forma, los niños participantes en el programa siempre tuvieron un modelo de cómo tratar al resto de compañeros y compañeras.

Otra actividad que deben realizar los educadores que cuidan es la de **dialogar**, consistente en hablar y escuchar al alumnado, compartir experiencias y dar respuesta a lo que expongan. El diálogo permite en primer lugar tener un primer contacto, tanto para el educador como para el alumnado, con las ideas y las perspectivas del otro. Esto permite que surja la empatía, la comprensión mutua y, finalmente, el intercambio de ideas que permite llegar a establecer decisiones consensuadas. El diálogo también sirve a los educadores como medio de orientar los procesos

de enseñanza y evaluación. Pero, sobre todo, el diálogo puede convertir al educador en un facilitador y orientador de los aprendizajes. Los educadores sociales que trataron con los niños de entorno socialmente vulnerable dialogaron con ellos hasta la saciedad. A pesar de las incesantes conductas disruptivas que algunos de ellos mostraban en su día a día, los educadores trataban de razonar por qué no debían de actuar así, y no imponían una autoridad que no naciera del diálogo. En relación con la falta de respeto de los chicos hacia las chicas Víctor comentaba: “El rol de entrenador lo asigné a Merche (una niña negra de origen africano), porque era la que más comprometida estaba, la que asistía siempre a los entrenamientos, la que mejor actitud mostraba en ello. Al principio las dificultades que he encontrado han sido que Merche tenga autoridad ante sus compañeros, que la acepten como entrenadora, como capitana, como mujer, como mujer negra... Como mujer porque es verdad que al principio sí que recibía mucha presión por parte de los compañeros a la hora de tomar ciertas decisiones, como colocar el equipo en el partido o cuando proponía alguna actividad después del calentamiento”. Víctor es un educador incansable, y su principal arma es siempre hablar, hablar y hablar con los jóvenes. Tras intervenir en innumerables ocasiones, afirma: “yo he mediado en ese discurso que tenía Merche y... no sé... en el partido respetaban mucho que ella era la capitana y la aceptaron muy bien. En los entrenamientos no tanto pero bueno, ha sido parte del trabajo ¿no?, ha sido parte de ese camino. La parte de unión del equipo la hace Merche muy bien, y las respuestas de los compañeros también”.

El educador que cuida al alumnado no sólo busca esa relación bidireccional entre él y ese alumnado, sino que también busca que el alumnado lo ponga en **práctica** entre ellos mismos. Por tanto, lo que busca en este caso el educador es que el alumnado disponga de espacios donde pueda demostrar el cuidado a otros compañeros y compañeras. La práctica del cuidado entre el alumnado repercute más allá del mismo, ya que perciben las repercusiones en la comunidad (el equipo, la clase...). Los roles que tuvieron que desarrollar los niños durante la temporada de educación deportiva les proveyeron de oportunidades de practi-

car el cuidado hacia sus compañeros. Por una parte, el mero hecho de realizar un rol era una oportunidad de hacer un servicio a los demás: los entrenadores enseñan, los árbitros regulan los partidos... Por otra parte, aquellos que recibían el servicio de otros compañeros y compañeras tenían que respetar cómo lo estaban haciendo, y descubrir que podían equivocarse, pero que normalmente la intención era positiva. Como se desprende del caso anterior de David, a cada niño se le asignó un rol tratando de potenciar aquellos aspectos que necesitaba desarrollar. Víctor describía cómo esto funcionó en la mayoría de los casos, permitiendo a los niños y las niñas prestar un servicio a los compañeros a través de los roles: “Los roles como el entrenador y el árbitro, sí que han funcionado súper bien y yo lo veo muy positivo para trabajar sobre todo dificultades o conductas individuales de cada niño. A José, por poner un ejemplo, un niño que tiene tantos problemas de disciplina, de respeto y de que se cumplan las normas, le damos el rol de árbitro, de lo que precisamente le costaba antes llevar a cabo, y el resultado final ha sido que su responsabilidad ha aumentado mucho, porque él era el encargado un poquito de que la disciplina fuera bien”. José ayudó a sus compañeros a que la convivencia mejorara en los entrenamientos y en los partidos, modificando sus propias conductas disruptivas, y corrigiendo a sus compañeros de forma respetuosa en el desarrollo de los partidos. Esto fue un trayecto largo (de varios meses) y nada fácil, en el que los niños y las niñas pudieron practicar repetidamente estos comportamientos que se les pedían.

Por último, el educador que cuida también lleva a cabo acciones de **confirmar**. Estas acciones consisten en reforzar las buenas acciones que manifiesta el alumnado, favoreciendo así las relaciones de confianza entre el educador y el alumnado. En este sentido, para confirmar al alumnado, es necesario que este perciba que se le conoce lo suficiente como para saber cuáles son sus expectativas del proceso educativo. En múltiples ocasiones, pudimos apreciar cómo los educadores sociales mantenían expectativas positivas sobre los deportistas que entrenaron. Pudimos observar gran número de casos en los que, a respuestas positivas del alumnado, los educadores reafirmaban al alumnado haciéndole ver su progreso de tal forma, que los niños

y las niñas se vieron reforzados a perseverar y, finalmente, ser capaces de que la temporada de educación deportiva se desarrollara razonablemente bien.

## 2.2. Gestión emocional

En relación a los profesionales de cualquier ámbito que trabajan con el bienestar de niños, niñas y jóvenes, Caringi et al. (2012) afirmaron que no podían ser “técnicos autómatas que operasen centrados en sus tareas, en piloto automático en el plano emocional” (p. 1). Dicho de otro modo, la gestión emocional del día a día en las clases de EF o entrenamientos deportivos (lidiar con los conflictos, atender a los alumnos en las largas jornadas de enseñanza, etc.) se muestra como un elemento clave de cara a la calidad de la enseñanza y, también, de cara a la vida laboral del educador.

En el capítulo 4 se abordará de manera más específica el desarrollo emocional de los jóvenes. En este capítulo solo queremos abordar brevemente la cuestión desde el punto de vista docente. Para ello, describiremos las nociones de corazón dirigido y actuación superficial/profunda.

En primer lugar, Hochschild (1983) acuñó la expresión *corazón dirigido* para definir aquellos intentos hechos desde los equipos de dirección de las entidades por controlar los sentimientos de sus empleados, lo cual, se puede querer hacer con el fin de que sean estables en el desarrollo de sus responsabilidades. En el ámbito educativo, es evidente que un educador emocionalmente sano y formado, transmitirá un mensaje más positivo a los jóvenes con los que trate, que otro que no lo esté. Por otro lado, este educador tendrá más capacidad para superar con éxito los diferentes conflictos que puedan surgir en el aula.

En segundo lugar, encontramos el tipo de actuación que un educador puede mostrar antes las situaciones de estrés. Caringi et al. (2012) diferencian entre actuación superficial y actuación profunda. La **actuación superficial** es aquella en la que el educador no se implica emocionalmente al desarrollar su tarea educativa, “no pone la carne en el asador”. Los educadores que actúan superficialmente son aquellos que tratan de poner distancia entre su trabajo en el centro educativo y su vida fuera de él. Este tipo de gestión emocional

no suele resultar estresante... en principio. El día a día de las clases puede llevar también a un desgaste (*quemado o burn-out*) dado que no se percibe el sentido de enfrentarse correctamente a las situaciones problemáticas que pueden aparecer continuamente (Mahoney et al., 2011). La **actuación profunda**, por el contrario, supone un compromiso intenso con el trabajo y tiene un gran potencial para sentirse gratificado con el propio trabajo. Sin embargo, el compromiso con el trabajo en estas altas cotas (“darlo todo”), a la vez que conseguir unos mejores resultados con el alumnado, también puede implicar un mayor riesgo de estrés emocional. Aquellos educadores que por fuera son capaces de poner una sonrisa, pero pueden estar pasándolo muy mal por dentro, están gestionando mal sus emociones y, por tanto, están exponiéndose a situaciones de *quemado*. Sin embargo, Mahoney y colaboradores describen cómo aquellos docentes que realizan una actuación profunda son los que, a largo plazo, suelen quedar menos quemados, siempre que sean capaces de gestionar esas situaciones de manera emocionalmente adecuada.

Los educadores sociales que antes poníamos de ejemplo mostraron una alta sensibilidad hacia los problemas de los niños, lo que supone que realizaban una actuación profunda. Sin embargo, tal y como describimos (García López y Kirk, 2022), estos educadores sociales actuaron con naturalidad, sin dar síntomas de estrés en la mayoría de las ocasiones. La paciencia y el cariño, dentro y fuera de las sesiones, eran un síntoma habitual. Para conseguir este buen estado de salud emocional, Caringi et al. (2012) recomiendan tres tipos de estrategias:

- **Estrategias cognitivas** para interpretar y reinterpretar los sucesos y las situaciones. Se trata de ser capaces de analizar y reconsiderar el alcance de aquellos sucesos que pueden resultar estresantes, de tal forma que los educadores sean capaces de recapitular y dar el peso adecuado a aquello que les pasa.
- **Estrategias comportamentales**. Los educadores también podemos tener una serie de “trucos” para responder bien a situaciones que, si bien se sabe que pueden ocurrir, no por ello dejan de ser violentas y difíciles de asimilar. En estos casos, los

educadores podemos tener una serie de reglas de respuesta a las situaciones estresantes, como tratar de no responder rápidamente a los conflictos y bajar primero el clima de tensión emocional.

- **Estrategias físicas.** Realizar actividad física o salir de comida con los compañeros son dos ejemplos de actividades que pueden servir para favorecer una buena gestión emocional.

Hasta aquí, en este capítulo hemos mostrado elementos del “equipamiento de serie” del educador que tienen un marcado carácter psicológico. Estas herramientas no son específicas del profesor de EF, del entrenador o del educador social, sino que debería poseerlas y saber aplicarlas cualquier educador, y, por tanto, también deberían estar incluidas en su formación inicial y permanente. Sin embargo, también consideramos que existen una serie de herramientas pedagógicas de muy contrastada eficacia, y que el educador inexcusablemente debe incorporar a su “repertorio pedagógico”, como medios para una educación en valores de alta calidad de su alumnado. Estas herramientas son el diseño de juegos para la justicia social y las rutinas de pensamiento.

### 3. La modificación y el diseño de juegos por el alumnado

En el capítulo 1 se ha planteado cómo la justicia social es un aspecto clave a desarrollar mediante la EF. De la misma manera, el capítulo 4 aborda cómo el aprendizaje social y emocional (SEL, del inglés *social and emotional learning*) del alumnado se convierte en una herramienta fundamental para la convivencia en cualquier ámbito educativo. Pues bien, tratando de conectar estos dos aspectos y, sobre todo en relación con la enseñanza del deporte, una estrategia muy potente para el desarrollo de ambos es la modificación del diseño de juegos por parte del alumnado.

El diseño de juegos por parte del alumnado no es un planteamiento nuevo en EF (Almond, 1986; Butler, 2016; Hastie, 2010; Méndez Giménez, 2011). Concretamente, las propuestas de Hastie y Butler van más allá del diseño de juegos orientados al desarrollo táctico del alumnado, para tratar de fomentar los as-

pectos cooperativos, democráticos y de justicia social. El planteamiento que aquí realizamos trata de dar otro paso más y, como decíamos anteriormente, centrar el diseño y la modificación del juego deportivo en las dimensiones del SEL (CASEL, 2020) y los temas que mayor interés puedan tener dentro del ámbito de la EF y el deporte. Son estos temas que contribuyen a que el alumnado pueda afrontar problemáticas que puede encontrarse dentro o fuera del contexto de la EF y el deporte, así como de una manera más cercana (en la propia práctica) o de una manera más lejana (visionado de espectáculos deportivos, medios de comunicación). La Tabla 10.1. muestra los elementos que podemos trabajar con esta estrategia, tanto los relacionados con la justicia social como aquellos que se refieren a las dimensiones del SEL. Las capacidades del SEL que se pueden trabajar dentro de cada dimensión se muestran en el capítulo 4 de este libro, centrado en este contenido.

Una vez elegidos como objetivos la reflexión sobre uno de los temas propuestos y las habilidades del SEL que se pretenden trabajar, se trata de diseñar juegos que se adapten a la consecución de dichos objetivos. Aunque se puede llegar a plantear que los juegos sean diseñados completamente por los alumnos (ver lo trabajos antes citados), en este capítulo solo entraremos en la modificación del juego por parte de los alumnos. Para ello, es fundamental partir de procesos de cooperación entre y con el alumnado, en los que estos asumen la funciones la responsabilidad de modificar y mejorar los juegos con el fin de conseguir los objetivos propuestos. Estamos, por tanto, en un paradigma de co-construcción del currículo entre alumnado y educador, que eleva el protagonismo del alumno constituyéndolo como impulsor de su propio cambio.

A partir de aquí, la dinámica que se genera en la sesión es la que propone la Figura 10.1., en la que en todas sus fases tratamos de que se mantenga un clima de trabajo seguro, que permita la participación activa del alumnado. En ella, se puede apreciar la siguiente secuencia:

1. Partiendo de las características, intereses y **necesidades del alumnado**, planteamos un **juego mo-**

**Tabla 10.1.**  
Elementos que trabajar mediante la modificación y diseño de juegos

| Temas relacionados con la Justicia Social   | Aprendizaje Social y Emocional  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Igualdad de género</li> <li>- Respeto a la integridad física de la persona (p. e., en juegos como los pelotazos, dodgeball, deportes de lucha, hockey...)</li> <li>- No atención a la diversidad o a las minorías</li> <li>- No participación en las decisiones... y luego quejarse sobre ellas</li> <li>- ¿Qué es hacer trampas, o no denunciarlas? ¿A quién engañamos? Las faltas tácticas</li> <li>- El árbitro. ¿Por qué necesitamos árbitros? ¿Cómo debemos tratarlos?</li> <li>- Cómo tomar decisiones justas</li> <li>- ¿Tiene todo el mundo los mismos derechos, incluido el derecho a ser oído?</li> <li>- Modales</li> </ul> | <p><b>Conciencia de uno mismo</b> (o autoconciencia). Habilidades que nos permiten comprender mejor nuestras propias emociones, pensamientos y valores, y cómo influyen en nuestros actos. Incluye las siguientes capacidades (p. e., reconocer las fortalezas y limitaciones propias, o identificar emociones personales)</p> <p><b>Autocontrol.</b> Incluye habilidades que nos permiten manejar las propias emociones, pensamientos, y comportamientos propios de manera efectiva en diferentes situaciones para lograr metas personales y colectivas (p. e., identificar y aplicar estrategias de autocontrol, o mostrar autodisciplina y automotivación)</p> <p><b>Conciencia social.</b> Permite comprender la perspectiva de los otros y empatizar con ellos. Es clave para respetar a otras personas de origen, cultura y/o contexto diferente (p. e., reconocer las fortalezas de los demás, o demostrar empatía y compasión).</p> <p><b>Habilidades sociales.</b> Nos permiten establecer y mantener relaciones saludables y de apoyo con los demás, de tal manera que aprendamos a desenvolvernos eficazmente tanto con individuos y en grupos (p. e., comunicarse con efectividad, o desarrollar relaciones positivas).</p> <p><b>Toma de decisiones responsable.</b> Capacidad de tomar decisiones de manera responsable sobre comportamientos personales e interacciones sociales (p. e., demostrar curiosidad y mentalidad abierta, o identificar soluciones para problemas personales y sociales)</p> |

**Figura 10.1.**  
Secuencia de modificación de juegos para el desarrollo de la Justicia Social



**dificado**<sup>1</sup> en el que se incluyan como objetivos la reflexión sobre la temática elegida y el tratamiento de las habilidades del SEL que se consideren oportunos. El juego debe asegurar una clara desigualdad o dejar de manera claramente manifiesta un problema relacionado con el tema elegido. Aquí podemos modificar el juego para generar desigualdades de tal forma que se exagere dicho problema. Siguiendo el ejemplo propuesto en la Tabla 10.2, se proponen equipos no mixtos en partidos en los que juegan chicos contra chicas, y reglas que favorecen claramente a los equipos de chicos, de tal forma, que la desigualdad en el género quede de manifiesto.

2. **Análisis del problema.** Tras un rato de práctica, se detiene y se plantea un trabajo de reflexión que implicará varios pasos. En este primero, se analizará qué está pasando en el juego, quién está siendo beneficiado y quién, por el contrario, perjudicado. Siguiendo con el ejemplo de la Tabla 10.2., en este juego de goubak modificado, los equipos con normalidad resultarán claramente desnivelados: los chicos suelen tener más experiencia deportiva y, sobre todo en secundaria, serán más corpulentos y con mayor capacidad física para desarrollar el juego. Estas reflexiones pueden hacerse dentro de los equipos organizados, o juntar dos equipos de alumnado de diferente género para que se escuchen y observen las diferentes percepciones del problema, en función del lugar en el que les ha tocado jugar.
3. Es necesario que el alumnado **identifique el principio violado o de la necesidad planteada**. Deben ser conscientes de cuál es el fin último de la tarea planteada, para lo que no se pueden quedar en el mero hecho de detectar unas reglas injustas, sino que deben llegar a verbalizar el principio violado. Esto es lo que les permitirá relacionar y transferir lo que están viviendo en el gimnasio con las infor-

maciones que reciben fuera de él, en este caso, con la desigualdad de género.

4. **Planteamiento de alternativas al juego modificado inicial.** En este último momento de la reflexión, los alumnos podrán plantear la modificación de determinadas reglas con el fin de superar o, al menos, paliar la desigualdad o problema al que se estén enfrentando. En el ejemplo que estamos describiendo, la solución rápida es pasar a equipos mixtos, pero para que se dé una mayor profundización en el problema y perciban hasta qué punto hay diferencias, es mejor pedir al alumnado que reflexione sobre qué otras posibilidades existen de modificación, y cuáles son sus consecuencias. Por ejemplo, qué pasa si limitamos desplazamientos de uno u otro equipo, si condicionamos el tipo de pase, etc. De esta manera, estaremos trabajando de manera integrada la comprensión táctica del juego y sus consecuencias sobre la participación y la justicia social.
5. **Vuelta a la práctica.** El alumnado vuelve a practicar el juego modificado, ahora teniendo en cuenta las nuevas modificaciones propuestas, lo cual, puede dar como resultado un nuevo ciclo de reflexión (análisis del problema y propuesta de alternativas).
6. **Reflexión final.** Para finalizar la sesión, es recomendable finalizar con una reflexión grupal sobre dos cuestiones. En primer lugar, se pueden tomar acuerdos de cara a futuras prácticas. Por ejemplo, se puede acordar que, si una vez practicado un juego durante un rato se perciben desigualdades evidentes por cuestiones de género, este se debe parar y acordar nuevos equipos que estén más equilibrados. En segundo lugar, se pueden dejar estas reflexiones para hacerlas de manera individual por escrito. La verdad del pensamiento al escribir es menor, y permite una mayor reflexión. Es posible, que parezca que esta segunda opción es menos realista, pues algunos alumnos no estarán motivados a ella. Sin embargo, debemos recordar, que, en muchas ocasiones, no todo el alumnado participa en las reflexiones verbales. Por tanto, alternar estas dos posibilidades y ver cuál es más eficaz con cada grupo de alumnos puede ser una buena opción.

---

1 Utilizamos el concepto de juego modificado, de la misma forma que se hace cuando se plantea una Enseñanza Comprensiva del Deporte (ver García López y Gutiérrez, 2017). La modificación del juego en sus diferentes elementos estructurales (técnica, móvil, espacio, número de jugadores...) es la que permite, de igual manera a cuando se busca el desarrollo táctico y técnico, trabajar aspectos relacionados con la justicia social.

**Tabla 10.2.***Ejemplo de juego para la justicia social centrado en la igualdad de género*

|  |  |   |
|--|--|---|
| <b>Tema:</b><br>IGUALDAD DE GÉNERO   | <b>Objetivos didácticos (SEL):</b><br>- Favorecer el reconocimiento de fortalezas y debilidades propias (dimensión: conciencia de uno mismo)<br>- Demostrar honestidad e integridad (dimensión: conciencia de uno mismo)<br>- Demostrar empatía por el sexo opuesto (dimensión: conciencia social) |   |
| <b>Organización y desarrollo</b>   |  |   |
| <b>Introducción:</b> Vamos a partir de un juego básico de goubak. A partir de ahí evolucionaremos en las reglas, con dos fines:  |  |   |
| 1. Buscar un juego más justo para todos, más divertido, más participativo, más equilibrado.  |  |   |
| 2. Atender a las necesidades de posibles desigualdades que puedan venir derivadas de diferentes limitaciones   |  |   |
| <b>Reglas generales:</b>   |  |   |
| 1. Terreno de juego. Dividir la pista polideportiva en cuatro partes. En el centro de cada rectángulo, hacer otro de 3x3m (adaptándose a la forma del terreno de juego)  |  |   |
| 2. Balón de vóley: obliga a jugar con las dos manos, más dificultad pases largos   |  |   |
| 3. Objetivo del juego: dar pases cruzando lados opuestos del rectángulo  |  |   |
| 4. Se puede circular con la pelota por fuera del rectángulo. El rectángulo no se puede pisar, ni tocar el balón dentro   |  |   |
| 5. No está permitido desplazarse con el balón, sólo pivotar  |  |   |
| 6. Si el balón cae, cambio de posesión.<br>Reinicia desde las líneas exteriores que delimitan el terreno de juego  |  |   |
| 7. 3" de posesión individual<br>- Equipos de tres componentes, no mixtos. Partidos chicos contra chicas<br>- Cada 3 pases consecutivos, un punto y cambio de posesión  |  |   |
| <b>Proceso reflexivo</b>   |  |   |
| Pedir a los alumnos que describan los problemas observados en la práctica, identificar el principio que se está vulnerando (igualdad de género), y posteriormente, que hagan propuestas de modificación del juego. |  |   |
| <b>PROBLEMAS</b>   | <b>POSIBLES SOLUCIONES PROPUESTAS</b>  | <b>EFFECTOS</b>   |
| Hay diferencias evidentes de altura entre chicas y chicos  | No se permite devolver el móvil al mismo jugador ("chicle")<br>No valen los pases a una altura mayor de la cabeza / Pases obligatoriamente picados   | Asegura la participación<br>Sigue desequilibrado: la clave está en la recepción |
| Hay diferencias entre la corpulencia de chicos y chicas, las chicas son fácilmente desplazadas por los chicos  | Exclusión temporal si te toca el jugador con balón (ventaja) / No permitir el contacto<br>Reducir el espacio del cuadrado interior (1m por cada lado)  | Permite recibir con mayor facilidad al mantener más distancia el defensor       |
| Otros  |  |   |

El abordaje de aspectos relacionados con el SEL, puede hacerse tanto en la práctica del juego modificado como en los pasos 2 y 4 de la reflexión (análisis del problema y planteamiento de alternativas de juego). En este sentido, los elementos del SEL a trabajar no deben ser fruto de la eventualidad, sino que deben de estar, en la medida de lo posible, planificados. Así,

la sesión planteada puede servir para trabajar las siguientes habilidades del SEL (ver Tabla 10.1): durante la práctica del juego se deben enseñar y fomentar estrategias de autocontrol para no responder de forma violenta a las desigualdades (dimensión de autocontrol); y durante los pasos 2 y 4 se puede favorecer el reconocimiento de fortalezas y debilidades propias

y demostrar honestidad e integridad (dimensión de conciencia de uno mismo).

A continuación, mostramos dos ejemplos de tareas que configurarían la parte principal de la sesión para trabajar el diseño de juegos para la justicia social, uno orientado a la igualdad de género, que ya hemos ido comentando, y otro orientado a los modales o las formas de comportamiento que hay que mantener durante el juego.

### 3.1. Trabajando la igualdad de género a través de la modificación del juego deportivo

La Tabla 10.2. describe un juego que incluye una situación de desigualdad de género para provocar el reto, la percepción de esta barrera y su superación entre todo el alumnado. A partir de unos minutos de práctica del juego, los chicos y las chicas rápidamente percibirán el problema que aparecerá en la mayoría de los partidos: los chicos tienen ventaja por su mayor experiencia deportiva y envergadura física. Mediante el ciclo de reflexión que hemos mostrado, se pasaría a observar los problemas en el juego, identificar el principio que se está vulnerando (igualdad de género), y pasaríamos a proponerles que hicieran propuestas de modificación del juego. La parte final de la Tabla 10.2. ofrece ejemplos de información clave en cada una de estas cuestiones. Además, durante este proceso reflexivo, y durante una reflexión final de la sesión, se debe facilitar el aprendizaje social y emocional del alumnado. En este caso, según los objetivos didácticos indicados, el educador debería:

- Hacer ver tanto a los chicos como a las chicas que tienen unas características diferentes, y que, dado que lo importante es que todos participen y tengan oportunidades de aprender, debemos ser capaces de modificar el juego de tal forma que consigamos que sea equilibrado en la participación y el resultado (reconocimiento de fortalezas y debilidades propias).
- Facilitar el reconocimiento de la dificultad de uno mismo y del otro para desarrollar la tarea, lo que implica demostrar honestidad al renunciar a la ventaja inicial por parte de los unos/as, e integri-

dad por parte de aquellas/os que reciben la ayuda, y no por ello que se sientan mal.

- En cualquier caso, se busca que tanto chicos como chicas, demuestren empatía por el sexo opuesto, de tal forma, que se reconozcan las dificultades y los esfuerzos de unos y de otros para que todos tengan una mayor participación y en mejores condiciones de igualdad, lo cual, garantice mayores posibilidades de aprendizaje y disfrute.

Lo ideal, es ir probando cada una de las propuestas realizadas por los alumnos por separado, de tal forma, que puedan ver si el efecto que producen es eficaz o no. Es necesario tener en cuenta que, las propuestas pueden ser acertadas o no en función del grado de desigualdad, y que a veces no se produce una resolución total del problema, pero se dan pasos en la buena dirección, lo cual hay que saber valorar.

### 3.2. Trabajando los modales a través de la modificación del juego deportivo

A alguien le puede sorprender que introduzcamos los modales (o la etiqueta, como se dice en el ámbito anglosajón) como una cuestión a practicar y a aprender. Sin embargo, en muchas culturas esto no es una cuestión meramente formal, sino que implica la consideración y el respeto hacia compañeros, rivales, árbitros, etc. Es más, algunos deportes la incluyen en sus reglas, como cuando en baloncesto se exige al jugador que ha cometido una infracción al reglamento que levante la mano, reconociendo dicho error. El aprender a pedirnos perdón cuando se comete un error, por pequeño que sea, u otras cuestiones como controlar nuestras expresiones cuando un compañero falla, son pequeños detalles que siembran un buen clima de convivencia. La Tabla 10.2. muestra un juego de rugby-touch que puede ayudarnos a conseguir estos objetivos. El juego es una excusa que va a provocar muchos errores, dada la dificultad de jugar siempre el balón hacia atrás, para que el alumnado practique las conductas propuestas en el apartado “proceso reflexivo”.

**Tabla 10.3.***Ejemplo de juego para la justicia social centrado en los modales*

|   |  |  |
|---|--|--|
| <b>Tema:</b><br>MODALES   | <b>Objetivos didácticos (SEL):</b><br>- Comprender y expresar gratitud (dimensión: conciencia social)<br>- Favorecer el feedback constructivo entre los alumnos (dimensión: habilidades sociales)  |  |
| <b>Organización y desarrollo:</b>   |  |  |
| Introducción: Vamos a practicar un juego modificado de rugby-touch. Este es un juego de rugby en el cual, el contacto no está permitido. A partir de ahí, evolucionaremos en las reglas con dos fines:  |  |  |
| 1. Buscar un juego más justo para todos, más divertido, más participativo, más equilibrado  |  |  |
| 2. Atender a las necesidades derivadas de posibles desigualdades  |  |  |
| Reglas generales:   |  |  |
| 1. Terreno de juego. Dividir la pista polideportiva en cuatro partes, para agrupar al alumnado en equipos mixtos para jugar partidos de 3x3 o 4x4 en cada una de ellas. Los campos son alargados, y en cada uno de los extremos se establece una línea de fondo.  |  |  |
| 2. Balón de rugby blando (aunque se podrían utilizar otros, como vóley o baloncesto)  |  |  |
| 3. Objetivo del juego: cruzar la línea de fondo con el balón controlado   |  |  |
| 4. Se puede correr con el balón en la mano  |  |  |
| 5. Si te tocan con el balón en las manos se pierde la posesión  |  |  |
| 6. No se pueden dar pases hacia delante   |  |  |
| <b>Proceso reflexivo:</b>   |  |  |
| <b>Consideraciones:</b>   |  |  |
| - En caso de fallo corregimos al compañero de manera amable y lo animamos   |  |  |
| - El compañero que recibe una corrección la percibe de manera constructiva y la agradece  |  |  |
| - No es necesario corregir a la misma persona todas las ocasiones que falle   |  |  |
| <b>PROBLEMAS</b>  | <b>POSIBLES SOLUCIONES PROPUESTAS</b>  | <b>EFFECTOS</b>  |
| No acordarte de que no puedes dar pases hacia delante   | La responsabilidad no es únicamente del que pasa, sino que es compartida con el que recibe. Vamos a pedir el balón sólo si vamos por detrás del jugador en posesión de este  | Se reducen las posibilidades de error  |
| No ser capaz de dar un pase en carrera  | El balón tiene que llegar en buenas condiciones de recepción para que el pase sea bueno, para ello, si es necesario me paro o ralentizo la carrera para dar el pase  | Los jugadores ganan en precisión en el pase y ajustan mejor la velocidad de este |
| <b>Otros</b>  |  |  |
| <b>Reflexión final</b>  |  |  |
| Comprender y expresar la gratitud. En grupos, favorecer en los estudiantes este tipo de preguntas, de unos compañeros a otros:<br>¿Te ayudó el feedback en la mejora de las acciones?<br>- Jugar con unos compañeros u otros, ¿te ayudó a jugar y comprender el juego?<br>- ¿Puedes dar ejemplos de cómo participar con un compañero o con otro en otras situaciones puede favorecer la comprensión del juego?<br>- ¿Agradeciste al compañero todas estas aportaciones? | Dar feedback constructivo y exhibir conductas de "etiqueta"<br>- Definir feedback constructivo<br>- ¿Sólo damos feedback verbal? ¿Qué implicaciones tiene el feedback no verbal?<br>- ¿Te ayudó el feedback en la mejora de las acciones?<br>- ¿Diste las gracias por el feedback que recibiste? |  |

#### 4. Las rutinas de pensamiento

Otra herramienta muy potente que tenemos a nuestra disposición como educadores son las rutinas de pensamiento. Nacidas en el contexto del Proyecto Zero<sup>2</sup>, las rutinas de pensamiento fueron diseñadas con el fin de desarrollar la competencia global intercultural, definida como “la capacidad y disposición para comprender y actuar en cuestiones de relevancia global” (Boix Mansilla y Jackson, 2012, p. 97). Dicho de otra manera, nuestro alumnado debe estar formado para analizar y actuar ante las situaciones que se dan, desde un nivel local a un nivel internacional. En el momento que escribimos este capítulo, desgraciadamente sufrimos la invasión de Ucrania por Rusia. El alumno tiene mucha información sobre este desgraciado hecho. Los centros educativos y deportivos deben ser un lugar donde el alumnado reflexione sobre el problema y perciba las posibilidades de actuación sobre el mismo. Así, es necesario que perciba la injusticia del hecho, y que llegue a plantearse posibles vías de actuación desde la posición de cada uno (desde expresar mensajes de solidaridad, hasta acoger a posibles compañeros en una clase o un equipo, o colaborar en el envío de alimentos o productos de primera necesidad).

Para favorecer estos procesos de pensamiento, según Boix Mansilla (2016) el alumnado debería desarrollar una serie de disposiciones de pensamiento o actitudes, para lo que ella propone utilizar las rutinas de pensamiento. Desde el enfoque más amplio del pensamiento visible, las rutinas de pensamiento pueden servir para el desarrollo de la responsabilidad personal y social en relación con cualquier principio ético. Por tanto, en este capítulo ofrecemos una versión adaptada de este planteamiento, que nos sirva para todos los temas sociales que podríamos integrar en nuestros entrenamientos deportivos o clases de EF.

Las disposiciones de pensamiento son conocimientos de carácter actitudinal, que deben desarrollarse con un trabajo frecuente que permita una formación duradera en estas cuestiones. El desarrollo de estas disposiciones implica (1) la *habilidad* de poner en práctica ciertos tipos de pensamiento, como la observación de cerca de las cosas, establecer conexiones y razonar desde las evidencias, (2) la *capacidad de percibir* aquellas ocasiones en que esta habilidad puede ser aplicada, y (3) una progresiva *tendencia* a aplicarla (Perkins et al., 2000). Las disposiciones son cinco (Boix Mansilla, 2021): comprender las perspectivas propias y de los otros empáticamente; indagar sobre los procesos migratorios humanos desde el cuidado y en detalle; mostrar curiosidad y cuidado hacia las experiencias humanas compartidas de la migración (o diversidad cultural); reconocer las inequidades en las experiencias humanas de migración; y actuar para promover una sociedad inclusiva y sostenible. Dado el gran paralelismo que guardan con las dimensiones del SEL, y con el fin de mantener un mayor hilo conductor en este trabajo, vincularemos la aplicación de las rutinas al desarrollo a este y a los temas que se traten, tal y como ya hemos hecho con el apartado anterior de juegos para el desarrollo de la justicia social. No queremos en ningún momento desvirtuar el fin para el que fueron diseñadas. Más al contrario, consideramos la formación en la competencia global intercultural uno de los aspectos más relevantes que se deben enseñar dentro de la formación para la justicia social y la paz. Sin embargo, dado que hay muchos más temas que pueden ser enseñados mediante esta potente herramienta, y que no estarían incluidos en esta competencia, hemos decidido adoptar una posición más ecléctica y práctica para el educador.

Centrándonos en las rutinas de pensamiento, nosotros las definiremos como unas estrategias pedagógicas diseñadas para la formación en el desarrollo de la ética y la responsabilidad personal y social. El tipo de aprendizaje que se busca que el alumnado adquiera con estas rutinas de pensamiento tiene tres características (Boix Mansilla, 2017):

1. Debe estar **conectado al conocimiento de la materia, pero dándole un uso flexible y profundo**. Así, pueden servirnos para analizar los elementos

2 El Proyecto Zero (Project Zero) es un proyecto de investigación y transferencia liderado por diversos investigadores como Verónica Boix Mansilla (Harvard Graduate School of Education, Harvard University, EE.UU.) cuyas iniciativas Pensamiento Visible e IdGlobal (Estudios Globales e Interdisciplinarios) tenían como finalidad principal la de preparar al alumnado para un mundo complejo e interdependiente, fomentando su competencia global e intercultural.

de la expresión corporal en relación con la negativa percepción que se tiene de un cuerpo con algún tipo de discapacidad.

2. El aprendizaje debe ser **relevante para el alumnado y para la sociedad**. Desde el punto de vista de la significatividad, el aprendizaje debe establecer un puente del individuo con el mundo real.
3. Debe ser **asumido** por el alumnado y **duradero**. El alumnado debe hacerlo propio, lo cual, será básico para que tenga un efecto a medio y largo plazo.

A continuación, mostramos ejemplos de algunas rutinas de pensamiento. La descripción de estas rutinas la extraemos de los diferentes documentos ya citados (Boix Mansilla, 2016, 2017, 2021) y las ofrecemos aplicadas a temas relacionados con la EF y el deporte.

#### 4.1. Las tres Ys: el fair-play financiero

La rutina de pensamiento de Las tres Ys (los tres *por qué*<sup>3</sup>) consiste en plantear las siguientes cuestiones al alumnado:

1. ¿Por qué este (tópico, interrogante) es relevante para mí?
2. ¿Por qué puede ser relevante para la gente que me rodea (familia, amigos, ciudad, país)?
3. ¿Por qué es relevante para todo el mundo?

Veamos el siguiente ejemplo con el tema del fair-play financiero.

#### Tabla 10.4.

*Ejemplo de rutina de pensamiento Las tres Ys aplicada al tema del fair-play financiero*

**TEMA:** Fair-play financiero  
**ETAPA:** Educación Secundaria

#### INTRODUCCIÓN:

Lee: *¿Qué es y cómo funciona el Fair Play Financiero?* ([https://www.abc.es/deportes/futbol/abci-mercado-fichajes-y-como-funciona-fair-play-financiero-201906280133\\_noticia.html](https://www.abc.es/deportes/futbol/abci-mercado-fichajes-y-como-funciona-fair-play-financiero-201906280133_noticia.html))

En algunas competiciones deportivas profesionales (NBA en EE. UU, Ligas de Fútbol en Europa...) se ha introducido el concepto de Fair-Play financiero. Los clubes que participan en estas competiciones han sido obligados a cambiar su planificación deportiva por motivos económicos y ya no es posible fichar jugadores sin importar el coste. Es una respuesta a la enorme deuda que acumulaban entidades que no reparaban a la hora de fichar deportistas. El Fair-Play financiero consiste, principalmente, en no gastar más de lo que se ingresa para limitar y tener controladas las pérdidas económicas de los diferentes equipos. También es una política que ayuda a evitar que los clubes puedan comprometer su futuro con despilfarros en el mercado de fichajes. Por último, este procedimiento consigue que las competiciones sean más igualadas

**RUTINA DE PENSAMIENTO:** Los tres *por qué*:

1. ¿Por qué el Fair-Play financiero es relevante para mí?
2. ¿Por qué es relevante para mi ciudad y/o mi país?
3. ¿Por qué el Fair-Play financiero es relevante para el mundo?

#### ALGUNAS CUESTIONES SOBRE LAS QUE REFLEXIONAR:

Una competición más igualada puede favorecer un mayor espectáculo que yo pueda disfrutar como espectador. En mi ciudad o mi país puede no haber problemas tan graves, pero sí otros como el paro o ciertas desigualdades, en las que, comparativamente, se invierte mucho menos dinero.

En un mundo en el que existe una ingente cantidad de problemas (hambre, guerras...) parece obsceno gastar tanto dinero en el sueldo de deportistas.

<sup>3</sup> El nombre de esta rutina en inglés realiza un juego de palabras: la "y" en inglés se pronuncia de la misma manera que la palabra que se usa para decir "por qué" (*why*).

La rutina de *los tres por qué*s trata de promover en el alumnado un viaje reflexivo que puede transitar de las implicaciones personales del tema a la esfera global, pasando por el ámbito comunitario, lo que **permite percibir lo original, lo universal o lo clarificador del tema**. En ocasiones, como en la que se muestra, puede ser planteada en sentido contrario, con la meta de que sea un camino más significativo para el alumnado. Esta rutina **busca activar la motivación intrínseca** en el alumnado que lleve a un aprendizaje profundo en torno al tema planteado, de tal forma que perciban cuáles son las repercusiones de esta cuestión sobre sus vidas a diferentes niveles. En este ejemplo, el alumnado puede analizar cuestiones económicas en relación con el deporte, que le lleven a asumir el excesivo gasto en los pagos a deportistas de alto nivel en algunos deportes. **Favorece que los alumnos investiguen** sobre este tema, y se les puede solicitar que busquen información complementaria sobre éste. En ocasiones, puede ser fundamental una breve introducción o pedir partir de algún material, como lo expuesto en este ejemplo, para que se entienda sobre lo que se va a trabajar.

Esta rutina, que se centra como hemos dicho en entender las implicaciones personales que un fenómeno tiene en uno mismo, encuentra en otra rutina (*círculos de acción*) una variante centrada en qué puede hacer uno para solucionar ese problema. Los círculos de acción consistirían en que el alumnado, tras analizar una determinada situación, se preguntara:

1. ¿Qué puedo hacer en mi círculo más cercano (amigos, familia, gente que conozco)?
2. ¿Qué puedo hacer en mi comunidad (mi colegio/instituto, mi barrio)?
3. ¿Qué puedo hacer en el mundo (más allá de mi entorno)?

#### 4.2. Paso dentro – paso fuera – paso atrás: el racismo en el deporte

Esta rutina de pensamiento sigue las siguientes fases:

1. Elegir: Identificar una persona o agente en el tema o situación que se está analizando.

2. Paso dentro: A partir de lo que se ve y se conoce en ese momento, ¿cómo piensas que esta persona se siente? ¿qué cree o piensa? ¿cuál es su experiencia?
3. Paso fuera: ¿Qué más te gustaría conocer o necesitarías aprender para comprender mejor la perspectiva de esta persona?
4. Paso atrás: Una vez explorada esta perspectiva, ¿qué percibes sobre tu propia perspectiva y qué te lleva a percibir la perspectiva de esta otra persona?

**Tabla 10.5.**

*Ejemplo de la rutina de pensamiento Paso dentro – paso fuera – paso atrás para analizar el racismo en el deporte*

**TEMA:** el racismo en el deporte

**ETAPA:** Educación Primaria

#### **INTRODUCCIÓN:**

Muchos deportistas tienen que sufrir insultos por el diferente color de su piel.

Lee: “Escándalo racista en Rusia: un entrenador llama ‘mona’ a una jugadora de Cuba”. ([https://as.com/mas-deporte/2022/05/16/polideportivo/1652701348\\_650031.html](https://as.com/mas-deporte/2022/05/16/polideportivo/1652701348_650031.html))

**RUTINA DE PENSAMIENTO:** Paso dentro – paso fuera – paso atrás

1. Elegir: La jugadora de voleibol cubana, Ailama Cese Montalvo, abandonará el Uralochka de Yekaterimburgo después de que durante la final de la liga rusa el entrenador del equipo rival, el Lokomotiv, le llamara “mona”.
2. Paso dentro: A partir de la información que obtenemos del artículo, ¿cómo piensas que esta persona se siente? ¿qué cree o piensa? ¿cuál es su experiencia?
3. Paso fuera: ¿Qué más te gustaría conocer o necesitarías aprender para comprender mejor la perspectiva de esta persona?
4. Paso atrás: Una vez hecha esta exploración, ¿qué percibes sobre tu propia manera de ver las cosas y qué te lleva a percibir la perspectiva de esta otra persona?

Esta rutina (ejemplo en Tabla 10.5.) es apropiada cuando queremos que nuestro alumnado comprenda **las perspectivas de otras personas**, lo cual puede tener diferentes **temáticas (religiosa, lingüística, cultural, generacional...)**. Debemos evitar el uso de personajes ficticios, que podrían quitarle realismo que pueden confirmar más que hacerlos enfrentarse a posibles estereotipos. Es muy adecuado el utilizarla en pequeños grupos. Algunos **consejos** para la aplicación de esta rutina en función de la fase son:

- Paso dentro: dado que la información sobre el personaje es limitada, el razonamiento que se haga de la situación debe ceñirse muy bien a la misma.
- Paso fuera: el alumnado debe percibir la complejidad de la situación, más allá del hecho descrito. En este caso del ejemplo, el alumnado debería tomar conciencia de que no se trata de un mero insulto, sino que tiene una carga racista relevante.
- Paso atrás: el alumnado en este momento final de la rutina, explora sus experiencias y conocimientos previos con el fin de hacer una interpretación final del proceso.

Otra rutina que puede plantear un proceso reflexivo con un itinerario diferente, pero con un fin similar, es la denominada *Veo, siento, pienso y me pregunto*. En este caso las preguntas que se formulan al alumnado son:

1. ¿Qué ves en esta imagen?
2. ¿Qué sentimientos te sugiere?
3. ¿Sobre qué te hace pensar?
4. ¿Qué dudas/interrogantes te provoca?

### 4.3. ¿Cómo más y por qué?: resolver las diferencias

Esta rutina trata de ayudar al alumnado a aprender a comunicar cuando nos encontramos grupos de personas de diferente origen cultural, o simplemente queremos expresar nuestro descontento por una cuestión. Consiste en lo siguiente:

1. Lo que yo quiero decir es: el alumno/a, en una frase, expresa una idea y explica su intención.
2. ¿Qué más puedo decir de esto? ¿y por qué?: El alumno/a considera su intención, la audiencia y

la situación (vocabulario, tono, lenguaje corporal) contextualizar y reelaborar su expresión.

3. ¿Qué más puedo decir de esto? ¿y por qué?: El alumno/a considera su intención, la audiencia y la situación (vocabulario, tono, lenguaje corporal) contextualizar y reelaborar su expresión.
4. ¿Qué más puedo decir de esto? ¿y por qué?:...

**Tabla 10.6.**

*Ejemplo de la rutina de pensamiento ¿Cómo más y por qué? aplicado a la resolución de situaciones de la vida diaria en el aula*

**TEMA:** comparto el material  
**ETAPA:** Educación Primaria y Secundaria

#### **INTRODUCCIÓN:**

En el día a día de una clase de EF o un entrenamiento deportivo, se comparten espacios (pista, vestuarios), materiales... y se pueden producir pequeñas situaciones injustas que nos pueden servir para que el alumnado aprenda a denunciarlas sin general conflictos graves por no saber comunicarse. Proponemos aquí al alumnado que exprese su descontento por estar utilizando habitualmente el material de peor calidad o en peor estado, porque otros compañeros/as se lanzan en el reparto a por el de mejor calidad o el de mejor estado.

**RUTINA DE PENSAMIENTO:** ¿Cómo más y por qué? Planteamos los pasos de la rutina, con posibles mejoras en la comunicación a modo de ejemplo:

1. Lo que yo quiero decir es: todos tenemos derecho a practicar con el material que está en buen estado.
2. ¿Qué más puedo decir de esto? ¿y por qué? Asegurar que el tono es amistoso, y justificar que la práctica puede ser más eficaz cuando el material está en buen estado.
3. ¿Qué más puedo decir de esto? ¿y por qué?: Tratar de que la expresión de la cara transmite normalidad, sin nerviosismo, y proponer alternativas tales como la rotación planificada en el uso del material.
4. ¿Qué más puedo decir de esto? ¿y por qué?: ...

La Tabla 10.6. desarrolla un ejemplo de esta rutina de pensamiento. Muchos de los conflictos que aparecen durante la convivencia diaria se deben a una inadecuada **comunicación**. Es necesario que aprendamos a adecuar nuestra manera de comunicar a la **audiencia** (formal o informal: no es lo mismo dirigirse a un compañero que a un educador) y a ajustar la **carga emocional** de las expresiones. Para que el alumnado afronte bien esta rutina, es conveniente justificar adecuadamente la necesidad de ajustar correctamente la comunicación ante una determinada situación. Es una rutina adecuada para hacer en parejas o grupos muy reducidos, de tal forma que puedan corregirse unos a otros.

## 5. Conclusiones

Practicar una ética del cuidado, el diseño del juego para favorecer la justicia social y las rutinas de pensamiento son excelentes herramientas para el docente de EF o el entrenador. Un compromiso con el uso sistemático de estas herramientas es fundamental para exprimir su potencialidad. El educador deberá adecuar a su contexto y a su alumnado sus decisiones a la hora de elegir una u otra estrategia, pero parece evidente que disponemos de herramientas suficientes: ¡utilicémoslas!

## 6. Para ampliar

Las referencias de los apartados del diseño de juegos para la justicia social y las rutinas de pensamiento ofrecen una amplia diversidad de ejemplos que pueden servirnos para diseñar nuestras propias rutinas.

Gómez Barreto, I. M., Rubiano Albornoz, E., y Gil Madrona, P. (2019). *Manual para el desarrollo de la metodología activa y el pensamiento visible en el aula*. Pirámide.

Este texto permite al educador profundizar en los fundamentos de las rutinas de pensamiento, e incluye en uno de sus capítulos varias sesiones que las aplican de manera transversal en matemáticas y EF.

## 7. Referencias bibliográficas

- Almond, L. (1986). Games Making. In R. Thorpe, D. Bunker, y L. Almond (Eds.), *Rethinking Games Teaching* (pp. 67-70). Loughborough University.
- Boix Mansilla, V. (2016). How to Be a GLOBAL THINKER. *Educational leadership*, 74(4), 10-16. <http://www.pz.harvard.edu/resources/how-to-be-a-global-thinker>
- Boix Mansilla, V. (2017). *Global thinking*. Project Zero. <http://www.pz.harvard.edu/resources/global-thinking>
- Boix Mansilla, V. (2021). *Social and Emotional thinking routines for teaching in a diverse, complex and moving world*. <https://reimaginingmigration.org/dispositions-for-world-on-the-move/>
- Boix Mansilla, V., y Jackson, A. (2012). *Educating for Global Competence, Preparing our Youth to Engage the World*. Council of Chief State School Officers. <https://doi.org/10.13140/2.1.3845.1529>
- Butler, J. (Ed.). (2016). *Playing fair*. Human Kinetics.
- Caringi, J. C., Lawson, H. A., y Devlin, M. (2012). Planning for Emotional Labor and Secondary Traumatic Stress in Child Welfare Organizations. *Journal of Family Strengths*, 12(1), Article 11. <http://digitalcommons.library.tmc.edu/jfs/vol12/iss1/11>
- Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL). (2020). *Introducción al Aprendizaje Social y Emocional*. [https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/SEL101\\_Spanish.pdf](https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/SEL101_Spanish.pdf)
- García López, L. M., y Gutiérrez, D. (2017). *Aprendiendo a enseñar deporte. Modelos de Enseñanza Comprensiva y Educación Deportiva* (2 ed.). INDE.
- García López, L. M., y Kirk, D. (2022). Coaches' perceptions of sport education: A response to precarity through a pedagogy of affect. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(4), 353-367. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1891211>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Harvard University Press.
- Hastie, P. A. (2010). *Student-designed games: strategies for promoting creativity, cooperation, and skill development*. Human Kinetics.
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Univ. Calif. Press.
- Kirk, D. (2020). *Precarity, Critical Pedagogy and Physical Education*. Routledge.
- Mahoney, K. T., Buboltz, W. C., Jr., Buckner V, J. E., y Doverspike, D. (2011). Emotional labor in American professors. *Journal of Occupational Health Psychology*, 16(4), 406-423. <https://doi.org/10.1037/a0025099>

## 2. Estrategias básicas para la educación para la justicia social

- Méndez Giménez, A. (2011). El proceso de creación de juegos de golpeo y fildeo mediante la hibridación de modelos de enseñanza. *Agora para la educación física y el deporte*, 13(1), 55-85.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education* University of California Press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. Teachers College Press.
- Perkins, D. N., Tishman, S., Ritchhart, R., Donis, K., y Andrade, A. (2000). Intelligence in the wild: A dispositional view of educational traits. *Educational Psychology Review*, 12(3). <https://doi.org/10.1023/A:1009031605464>
- Ritchhart, R., Church, M., y Morrison, K. (2011). *Making Thinking Visible. How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. Jossey-Bass.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2008). Educación Física, valores éticos y resolución de conflictos: reflexiones y propuestas de acción. En A. Fraile Aranda (Ed.), *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física* (pp. 65-116). Grao.
- Vizcarra Morales, M. T., Rekalde Rodríguez, I., y Macazaga López, A. M. (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 95-108. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.pceca>



# 03.

## Negociación curricular y pedagogía centrada en el alumnado: hacia la participación y el desarrollo de la autonomía

Luis M. García López, Lucía Reyes, Marcos Seldas y Nuria Martínez Palacios  
Facultad de Educación de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha

### 1. Justificación

En este libro, desde el capítulo 1, hemos planteado la necesidad de una pedagogía centrada en el alumnado. El razonamiento que todos hacemos suele seguir la siguiente secuencia. En primer lugar, si, como docente, centro mi manera de enseñar en cómo es el alumnado, esto es en sus intereses, en cómo aprende, en evitar qué cosas le dificultan aprender y favorecer aquellas que le facilitan aprender... conseguiré que el alumnado se motive más intrínsecamente (sus motivos para aprender vendrán dados por la novedad y el reto). En segundo lugar, como consecuencia de esta motivación intrínseca, esperamos que el alumnado participe más activamente en las tareas de aprendizaje, lo cual, traducido al lenguaje de la realidad del aula, supone que el alumno movilice sus capacidades y ponga énfasis en una búsqueda o exploración de las maneras de adquirir los aprendizajes. Pero esto no queda aquí. En tercer lugar, el conseguir que el alumno participe activamente en sus aprendizajes puede darnos pie a alcanzar, o al menos favorecer, el desarrollo de la autonomía del alumnado, competencia clave y medio fundamental para el *aprendizaje para toda la vida*.

Los lectores más entusiastas y que hayan seguido esta secuencia de razonamiento estarán de acuerdo con ella. Puede, por el contrario, que otros lectores más críticos, estando también de acuerdo en lo fundamental, hayan encontrado algunos fallos en el razonamiento. Veámoslo con un ejemplo. Imaginemos que a una chica se le da bien el voleibol: ha jugado previamente, tiene cierto nivel y disfruta entrenando y jugando. Si le preguntamos qué deportes le gustan, con intención de proponerlos como contenido de enseñanza (*saber*, qué tenemos que decir desde los Decretos del Currículo de 2022) en Educación Física (EF), es fácil que incluya el voleibol en su respuesta. Si fuéramos más lejos y le preguntáramos qué gestos técnicos del vóley le gusta practicar más, es probable que priorizase el remate sobre los demás (bloqueo, toque de dedos...) por ser uno de los más divertidos. Y si le ofreciéramos esas tareas de remate, por muy monótonas y repetitivas que fueran, también es probable que se entregara a su práctica entusiasmada (todos los que hemos jugado al vóley, por poco que lo hayamos hecho, conocemos el placer de un buen remate). Y con ese trabajo, probablemente, la alumna mejoraría en este proceso su eficacia en el remate y

exploraría el gesto técnico del remate. Pero sin duda, se podría estar perdiendo otras muchas cosas por el camino: conocer nuevos deportes; enfrentarse a cosas que verdaderamente le cueste aprender, pero que fueran buenas para ella en el presente o en el futuro; partir de una situación del aprendizaje en la que no fuera de las mejores de la clase, y que le “permitiera” depender de compañeros y docentes para la mejora del aprendizaje;... y así un montón de beneficios más. ¿Esto quiere decir que la secuencia planteada es incorrecta? Decididamente no. Sin embargo, el cómo se hacen las cosas, el proceso, en educación lo es todo. Es por esta razón, que una estrategia pedagógica como la que planteamos en este capítulo, la negociación curricular, es necesaria para que se desencadene correctamente esa cadena de beneficios (motivación intrínseca, participación activa, autonomía) que buscamos se den en el alumnado. Es necesario también destacar, y más en un libro que pretende atender a la cuestión de la justicia social, que, si la negociación curricular es un medio deseable en la EF y el deporte en general, adquiere la condición de necesaria cuando lo que buscamos es que se desarrollen programas inclusivos y cuando tenemos que atender a niños, niñas y jóvenes que viven una situación de vulnerabilidad (Kirk, 2020). Cuando un alumno tiene algún tipo de barrera para la participación, es conveniente iniciar procesos de negociación con él y con el grupo, de tal forma, que se identifiquen sus barreras y se propongan de manera consensuada soluciones ajustadas a sus necesidades.

La negociación curricular supone que el docente y su alumnado se vean implicados en una serie de interacciones que llevan al docente a orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje de una manera o de otra (Ennis, 1996). La negociación curricular se da siempre. Lo que varía es quién inicia la negociación, el grado de conciencia en que esta negociación se da, y el fin que se persigue (Wahl-Alexander et al., 2016). Por ejemplo, si parte del alumnado se cansa de estar haciendo danza, y se queja, inicia un proceso de negociación con el docente para que este deje de impartir este contenido. Es posible que ni el alumnado ni el docente sean conscientes, pero en ese

momento se está proponiendo una negociación. Es posible que ni el docente, ni esa parte del alumnado, o una de los dos, tengan habilidades para gestionar esa negociación, y esta se corte con un “no, esto es lo que hay, a practicar”.

Conectando con nuestro planteamiento salutogénico, la negociación curricular es clave, pues nos permitirá plantear espacios de interacción y reflexión entre el alumnado y el docente, con dos fines principales: conocer las motivaciones reales del alumnado para la práctica de la actividad física y sus condicionantes de salud mental, social y física (y no solo condición física), y favorecer que ellos mismos tengan un papel protagonista durante esa práctica que les lleve, no sólo a una participación activa, sino a ser los **agentes de su adherencia a la actividad física y del desarrollo de un estilo de vida saludable** (Boonekamp et al., 2021).

Pues bien, en este capítulo, vamos a tratar de mostrar al docente interesado estrategias de negociación curricular que le ayuden a desencadenar, durante los aprendizajes de su alumnado, esa cadena que conlleva la pedagogía centrada en el alumno (motivación intrínseca, participación activa, autonomía) con la que empezamos esta justificación. Para ello, nos gustaría empezar diciendo, que en España tenemos investigadores que han contribuido de manera relevante a esta cuestión desde una perspectiva crítica, entre los que destacan Eloísa Lorente y Daniel Martos con sus respectivos colaboradores. Esto es algo de valorar enormemente, pues es difícil hacer propuestas innovadoras en cuestiones incipientes y ver resultados, como han hecho ellos en este tema.

Para vertebrar el resto del capítulo, vamos a establecer diferentes momentos y maneras de desarrollar esta negociación curricular. En primer lugar, describiremos la naturaleza de las diferentes formas en que podemos encontrarla. A continuación, analizaremos cómo la negociación curricular puede y debe introducirse tanto en las decisiones de la programación de aula, en el proceso de enseñanza y aprendizaje con el alumno en clase, y en la evaluación. En este capítulo nos centraremos en los dos primeros, si bien recomendaremos algunas lecturas para plantear una

evaluación coherente con este proceso<sup>1</sup>. Dentro de las estrategias de negociación curricular que se pueden observar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, podemos encontrar algunos modelos pedagógicos que integran en su propia arquitectura un gran desarrollo de la autonomía, pero con diferente naturaleza en lo que la negociación curricular se refiere. Así, el aprendizaje cooperativo o la educación deportiva (a la que dedicamos el capítulo 5 de este libro) son pedagogías claramente centradas en el alumno, en las que se producen amplios espacios de negociación curricular (reparto y desarrollo de roles, enseñanza recíproca, microenseñanza...). Otro modelo pedagógico en el que la negociación curricular llega a convertirse en uno de los pilares fundamentales es el enfoque activista, al que dedicamos dos capítulos en este libro (7 y 8). Por tanto, no trataremos aquí los modelos pedagógicos y su relación con la negociación curricular.

## 2. Naturaleza de la negociación curricular en Educación Física

Según Wahl-Alexander et al. (2016), la negociación curricular se puede describir en función de dos binomios: positiva o negativa, e iniciada por el alumnado o por el profesor. Veamos cómo se define cada una de ellas y cómo se conjugan las posibilidades de uno y otro binomio.

Las *negociaciones curriculares positivas* serían aquellas que se proponen con el fin de que la tarea sea más atractiva y esto lleve a una mayor implicación y aprendizaje. Este tipo de negociaciones curriculares promueven, desde nuestra perspectiva, un correcto desarrollo de la pedagogía centrada en el estudiante. Por el contrario, las *negociaciones curriculares negativas*, buscan simplemente cambiar las tareas para que

sean más fáciles de desarrollar, reduciendo los niveles de exigencia y aprendizaje. En este caso, no coincidiría con una pedagogía centrada en el estudiante, pese a que podría servir para ajustar el nivel de dificultad en la tarea.

Por otro lado, la mayor parte de las *negociaciones iniciadas por el alumnado* son de carácter negativo, y suelen venir motivadas por el docente al plantear exposiciones inadecuadas de las tareas, planteamientos no razonables, o simplemente porque perciben las tareas como irrelevantes, demasiado difíciles o fáciles, o humillantes (Wahl-Alexander et al., 2016). En este caso, el alumnado puede perseguir, por ejemplo, reducir el tiempo de práctica de habilidades técnicas y jugar más al deporte (¡qué cosa más extraña!). En muchos casos, cuando el alumnado inicia negociaciones positivas, se encuentra con una pobre capacidad de negociar por parte de muchos docentes. La consecuencia lógica que acarrea este caso para el alumnado que propone negociaciones positivas es que acabe cansándose de proponerlas.

Desde un enfoque crítico, el docente debe tener un papel activo en el planteamiento e inicio de negociaciones positivas, que deben abarcar todo el proceso de enseñanza. Esta negociación positiva, planificada y sistemática, puede colaborar a conseguir el empoderamiento del alumnado al darles voz e influencia en qué y cómo aprenden, así como implicar un ambiente seguro de aprendizaje, donde puedan expresarse y sentirse valorados.

## 3. Algunos ejemplos de negociación curricular positiva que puede iniciar el docente

En los siguientes apartados se plantean diversas estrategias que se enmarcan como negociaciones curriculares positivas iniciadas por el docente. Así, en este capítulo mostramos dos grandes grupos: aquellas que van dirigidas a dar voz al alumnado y aquellas que buscan implicar al alumnado en el co-diseño de las sesiones. En el primero de estos grupos, proponemos la utilización de técnicas como la entrevista, el foto-voz o la triple I, todas ellas muy útiles para conocer

1 De las lecturas propuestas dentro del apartado 5 "Para ampliar" de este capítulo, señalar el libro de Hall y Wall (2019) *Research Methods for Understanding Professional Learning*. El interés de este texto para nosotros no reside sobre cómo hacer una evaluación del proceso que implique negociación curricular, sino en la posibilidad que ofrece para conocer las voces del alumnado mediante instrumentos tan interesantes como las *líneas de fortuna* y los *rankings en diamante*, los cuales serán clave para poder establecer negociaciones curriculares positivas como veremos más adelante.

mejor los intereses del alumnado y las barreras a las que se enfrenta. Dentro del apartado de co-diseño, describiremos la co-gestión de la programación y la co-modificación de las tareas para atender mejor a sus intereses y necesidades.

### 3.1. Dar voz al alumnado

En las estrategias pedagógicas que pasamos a describir, en todas ellas podemos encontrar como elemento común la búsqueda de dar al alumnado la posibilidad de expresar sus intereses, motivaciones, dudas, barreras..., con el fin de que podamos tenerlas en cuenta en el proceso de planificación, enseñanza y evaluación de la EF. Son el paso previo a la participación de una manera más activa en cada una de esas fases del proceso de enseñanza, y que mostraremos en el apartado 3.2.

#### 3.1.1. La entrevista

Esta primera estrategia, puede ser de gran utilidad durante las sesiones de EF, para conocer de primera mano la opinión del alumnado sobre cualquier tema que pueda interesar al docente. Para su explicación, nos hemos basado en la utilizada por Luguetti et al. (2022). Más allá de conocer al alumnado, la principal finalidad de esta estrategia pedagógica es la de implicarlo como coinvestigador junto al docente, para descubrir aquella información que permita mejorar las sesiones de EF. A continuación, exponemos algunos elementos clave para llevar a cabo una adecuada entrevista con nuestros alumnos:

1. Debemos tener claro el objetivo con el que se realizará la entrevista; por ejemplo, conocer la percepción que nuestros alumnos tienen sobre la EF y la salud.
2. Los grupos deben ser reducidos para conseguir la mayor participación, y, por ende, mayor información de todos los participantes. Entre tres y cuatro participantes junto con el entrevistador sería lo ideal.
3. Para crear un ambiente distendido y de confianza, se puede comenzar con un juego motor sencillo a modo de presentación, así como entre las diferentes partes de la entrevista para hacerla más dinámica.

4. Utilización de la escritura libre. A través de esta estrategia, el alumnado responde de manera escrita a preguntas relacionadas con el objetivo de la entrevista. Así, cuentan con mayor tiempo para reflexionar sobre el tema y nosotros obtenemos los documentos escritos como otra fuente de información que podemos recoger al terminar.

Para una mejor comprensión de esta estrategia, a continuación, se expondrá un ejemplo práctico de esta actividad en una sesión de EF con alumnado de quinto curso de Educación Primaria. Para romper el hielo, Nuria decidió en un primer momento hacer el juego de la araña, conocido por todo el alumnado. Cuando un niño o una niña era pillada, debía presentarse y contar algo sobre él. Esta entrevista, tenía el objetivo mencionado anteriormente, conocer los sentimientos que el alumnado tenía sobre las sesiones de EF, así como las propuestas de cambio y sus intereses sobre la salud. Por lo tanto, la entrevista se dividió en tres bloques temáticos (percepciones sobre la EF, qué cambiarían de la EF, y sobre qué aspectos de la salud les gustaría tener un mayor conocimiento). Al inicio de la entrevista, previo a la actividad de escritura libre, se les explicó a los alumnos que ninguna de sus respuestas sería incorrecta y se les brindó la confianza para que hablasen sobre lo que quisiesen.

Cuando se analizaron las respuestas de los alumnos, en el bloque de sentimientos o emociones durante la realización de actividad física, los alumnos en su mayoría expresaron sentimientos positivos como la alegría, la curiosidad y el propio bienestar por su práctica, sin embargo, como emociones negativas, se vincularon con el miedo al error en público.

Nuria (entrevistadora): ¿y alguna vez habéis sentido emociones negativas en EF? Si queréis, contadme cuáles y por qué.

Hugo: yo siento vergüenza cuando fallo en algún ejercicio.

Laura: Sí, a mí también me pasa.

En el bloque de mejoras para las sesiones de EF, la mayoría de los alumnos destacó la preferencia por hacer ellos mismos los grupos porque se sentían más cómodos y jugaban mejor, así como una mayor

libertad a la hora de elegir los juegos, entre los que destacaban los deportes alternativos. En el bloque de los conocimientos sobre la salud, aunque se pudo observar que tenían un amplio conocimiento sobre el tema, los alumnos reivindicaron más información sobre la dieta saludable. Con esta estrategia, pusimos voz a las opiniones de nuestro alumnado, brindando la posibilidad de, a través de la negociación curricular, adecuar las sesiones de EF a sus necesidades e intereses, y favorecer que se sintieran parte importante de la planificación de las sesiones de EF por tenerse en cuenta sus demandas.

#### 3.1.2. El fotovoz y la matriz de entrevistas estructuradas

Si hablamos de conocer los intereses del alumnado, posiblemente el primer recurso que se nos venga a la mente es un cuestionario de preguntas abiertas, el cual, solemos utilizar al final del curso o de la temporada, y mediante el que podemos recoger de forma rápida la opinión del alumnado. Este, sin duda, nos puede dar una información muy valiosa, pero ¿hasta qué punto podremos incorporar esta información de forma inmediata a nuestra práctica? ¿podrá expresar el alumnado de forma desarrollada y razonada sobre unas cuantas líneas y en un par de minutos todos sus intereses? Por supuesto, el conocimiento de los intereses del alumnado va mucho más allá de expresar una opinión aislada o un interés pasajero. Este conocimiento implica dotar al alumnado de un espacio de reflexión donde sus voces sean escuchadas, es decir, que no solo trae consigo poner de manifiesto ese interés, sino también su correspondiente razonamiento y negociación.

Por ello presentamos aquí el **fotovoz**, como una metodología que incluye en su arquitectura estos aspectos claves para que el docente o entrenador pueda indagar en los intereses y necesidades de su alumnado de forma auténtica. El fotovoz es una estrategia pedagógica que consiste en que, a través de la realización o selección de imágenes, se genera un espacio de reflexión donde el alumnado pueda expresar sus intereses y/o inquietudes de una forma participativa (Ávila y Camacho-Miñano, 2022). El fotovoz utiliza las imágenes como eje central para construir un ambiente para la comunicación y expresión en torno a una temática determinada. De esta manera, el alumnado,

a través de la descripción de la imagen y el diálogo generado a su alrededor, incorpora la expresión de sus opiniones de una forma consciente y reflexiva, contribuyendo esto a la creación de un nuevo conocimiento.

Para aterrizar a nivel práctico esta metodología, utilizaremos dos ejemplos de actividades desarrolladas en un contexto extraescolar, en concreto, con un equipo de fútbol femenino de categoría infantil. El objetivo que se pretendía alcanzar con esta primera actividad era identificar los facilitadores o barreras que las chicas encontraban en su día a día para poder desempeñar su práctica deportiva. Para ello, se hizo uso de la primera opción que nos brinda el fotovoz, la realización de fotografías. En este sentido, se propuso a las chicas, que durante una semana observaran en su día a día aquellas cosas que facilitaban o dificultaban su práctica de actividad físico-deportiva fuera del contexto escolar y las fotografiasen. A la semana siguiente, en el entrenamiento, cada una de las chicas mostró las imágenes capturadas, y describió y argumentó al resto de sus compañeras y a su entrenadora el por qué consideraba que lo reflejado en esas imágenes era un facilitador o una barrera en el día a día de su práctica físico-deportiva.

Aquí, el rol del docente (entrenadora en este caso) consistió en orientar el desarrollo de dicho espacio de reflexión, facilitando que las chicas fuesen capaces de expresar sus ideas. De este modo, se puede iniciar este espacio de diálogo a través de cuestiones abiertas como ¿qué aparece en la imagen? ¿cuándo hiciste la fotografía? Cuando se desarrolló la actividad con las chicas participantes en esta investigación, se pudo comprobar que la principal barrera que encontraron en su práctica fue el tiempo que debían dedicar a los estudios (deberes, exámenes...), y para reflejar esto, una de las chicas utilizó una imagen de su libro de biología.

Lucía (entrenadora): ¿alguien más que quiera decir algo que le impide practicar deporte?

Fátima: a ver, pues los estudios.

Lucía: pero los estudios, ¿en qué sentido?

Fátima: en los exámenes y todas esas cosas.

Lucía: te quitan tiempo.

Fátima: claro, hay que estudiar mucho.

Por el contrario, a través de fotografías practicando diversas actividades deportivas, las chicas indicaron que su principal facilitador fue el apoyo de sus familias y la posibilidad de compartir tiempo con sus amigos.

“...tengo un hermano que se llama Juan y con él siempre juego al fútbol o monto en skate” (Adela).

“...lo que me ayuda es, pues juntarme con mis amigos y practicar algún deporte” (Ángela).

Así, basándonos en la información recolectada, se puede hacer un análisis más profundo del contexto en el que se desenvuelven las chicas para poder entender y comprender sus intereses y necesidades particulares.

Por otro lado, si nosotros preferimos realizar una reflexión más guiada o nos interesa reflexionar o debatir sobre una temática determinada, podemos elegir la segunda opción que nos proporciona esta metodología. Los docentes o entrenadores seleccionamos las fotografías y, a través de preguntas y una dinámica de reflexión o debate, conocemos de manera directa las impresiones, opiniones e inquietudes de nuestro alumnado, jugadores o jugadoras.

En este caso, y trabajando con el mismo grupo de chicas, se detectó que ellas mostraban cierto grado de insatisfacción corporal consigo mismas. Para poder indagar de manera más minuciosa en sus intereses, se seleccionaron de manera cuidadosa aquellas imágenes que nos interesaban, se escogieron imágenes retocadas con *Photoshop*, imágenes de deportistas muy musculadas, de chicas con sobrepeso... La actividad se propuso como un juego, las chicas se dividieron en equipos y tenían que distinguir entre las imágenes que estaban retocadas y las que no. Para ello, se lanzaron preguntas como, por ejemplo, ¿creéis que esta imagen es real? ¿por qué? ¿qué destacaríais de estos cuerpos? Así, a través de estas imágenes, las chicas reflexionaron sobre sus propios ideales de belleza poniendo de manifiesto aquellas cosas que se asemejaban a lo que para ellas era un cuerpo ideal. Algunos ejemplos de lo comentado por las chicas se recogen en los siguientes fragmentos:

“Una barbie con músculos. Esta está muy delgada, muy fina, ¿no?” (Paz)

“Una chica no puede tener tanto músculo” (Marta)

“Todos son reales porque todos son cuerpos bonitos” (Yolanda)

Con este ejemplo, el entrenador puede, entre otras cosas, conocer los pensamientos de sus jugadores o jugadoras para reforzar aquellos aspectos positivos que cada uno de ellos destaque de sí mismo, pero a la vez, puede hacer una reflexión sobre la influencia de los medios de comunicación en sus pensamientos y percepciones. De este modo, esta podría dar pie al desarrollo de un conjunto de actividades que se pueden incorporar en determinados entrenamientos y a lo largo de toda la temporada, para trabajar aspectos relacionados con la confianza en sí mismos o la motivación a través de dinámicas, juegos, etc.

Así bien, una vez descrita esta primera metodología, resulta de interés pasar al desarrollo de la segunda, la **matriz de entrevistas estructuradas** (SIM, del inglés *structured interview matrix*):

Para conocer la puesta en práctica de esta metodología, expondremos paso por paso el trabajo llevado a cabo por Boomekamp et al. (2016) en varios institutos de las regiones de Ámsterdam y Nijmegen. Boomekamp et al. (2016) comenzaron dividiendo al alumnado en cuatro grupos heterogéneos de seis alumnos cada uno y asignando a cada grupo una mesa de trabajo. Tras la configuración de los grupos, expusieron de manera breve y concisa al alumnado la metodología que utilizarían, y les asignaron una de las temáticas identificadas. Los autores trabajaron sobre la temática de la inactividad física y los activos en salud.

1. Dentro de esa temática de salud, establecieron diferentes áreas y cada una de ellas fue asignada a un grupo.
2. Cada grupo, era el encargado de preparar una entrevista para hacérsela al resto de compañeros, y esta debía estar en relación a la repercusión de esta área sobre la adquisición de un estilo de vida activo. Por ejemplo, si el área a analizar era el entorno físico, se planteaban preguntas tal y como esta: ¿cómo llegas al instituto? ¿andando? ¿en autobús? ¿en bici?...
3. Una vez que habían sido elaboradas las entrevistas, el alumnado realizó las preguntas de manera

individual a compañeros de otros grupos tomando apuntes de sus respuestas.

4. Tras completar este paso, volvieron a su grupo inicial para comentar y discutir con sus compañeros de grupo la información recogida, anotando los aspectos más destacados.
5. Una vez extraídas las ideas claves dentro de cada uno de los grupos, estos las presentaron al resto de sus compañeros.

Además, a lo largo de todo el proceso cada grupo contaba con un facilitador. La labor de este, como su propio nombre indica, consiste en actuar como guía durante el proceso, colaborando en la formulación de las preguntas iniciales, en la síntesis de la información extraída y en la recogida por escrito de aquellos aspectos más destacados. Así, Boomekamp et al. (2016) comprobaron la utilidad de esta metodología para conocer los intereses del alumnado, pues consiguieron dar voz a los jóvenes permitiéndoles, además, sentirse capaces y competentes, y ayudándoles a desarrollar un sentimiento de pertenencia.

Si el docente dispone de más tiempo para el desarrollo de este tipo de actividades, existe la posibilidad de utilizar de manera combinada ambas metodologías (fotovoz y SIM). Cuando se combinan el fotovoz y la SIM dan como resultado la **triple I** (Entrevista Interactiva y proyección de Imágenes, del inglés *Interactive Interviewing and Imaging*). Esta metodología suma el potencial de las anteriores, pero implica dedicar varias sesiones a su desarrollo. En la primera sesión se realiza la SIM siguiendo los pasos descritos anteriormente, y en la siguiente se lleva a cabo el fotovoz. Para poder completar el fotovoz, en la primera sesión, se pide al alumnado que para la siguiente sesión traigan una foto por temática de salud establecida y su respectiva reflexión. De esta forma, en esta segunda sesión, se mantiene la dinámica de rotación por las mesas y en cada una de ellas los alumnos y las alumnas ponen en común sus fotografías. Como en el caso de la SIM, en cada mesa siempre habrá presente un facilitador.

Por último, es importante tener en cuenta que, para hacer un uso adecuado de estas metodologías, todo el alumnado se debe sentir cómodo para expresarse sin miedo a sentirse juzgado o ridiculizado. Por ello, el uso

de imágenes que representan ciertos prototipos nos acerca a lo que puede sentir y pensar nuestro alumnado, pero sin exponerlo directamente. También, es fundamental contar con las herramientas necesarias para realizar un buen control del grupo, ya que, de esta manera, se permite que todo el alumnado pueda expresar su opinión, pues en determinadas ocasiones, aquellos alumnos más tímidos, quedan relegados a un papel de oyentes únicamente y pueden verse encubiertos o condicionados por aquellos con mayor iniciativa o capacidad de expresión.

Resulta imprescindible poner en valor las posibilidades que ofrecen estas metodologías para dotar al alumnado de un papel activo en su proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumnado indaga, verbaliza, reflexiona, critica y todo ello gracias a que cuenta con un espacio donde poder hacerlo. De esta forma, se siente protagonista de su proceso de aprendizaje y esto estimula su motivación, su participación y su implicación en las clases. Igualmente, el docente logra conocer de manera más profunda a su alumnado y el contexto en el que se desenvuelve, pudiendo así adaptar las actividades para dar respuesta a aquello que realmente les interesa y motiva. Dicho de otra manera, el alumnado tiene la oportunidad de expresar sus necesidades e intereses, por lo que el docente, consigue esa información de manera directa y en profundidad.

#### 3.1.3. La narración de historias: recurso para explorar las opiniones del alumnado

En muchas ocasiones el alumnado, pese a sentirse cómodo dentro del grupo, no muestra de forma sincera sus opiniones porque puede sentir más o menos vergüenza de alguna cuestión, o porque no quiere mostrarse como una persona vulnerable. La narración de historias (del inglés *storytelling*) puede ser una solución para este problema. La narración de historias se configura como una estrategia en la que, a través de la narración de una historia, el narrador consigue conectar con los participantes con el objetivo de motivarles, conocer sus opiniones, etc. Este recurso es muy utilizado actualmente en las redes sociales como TikTok, donde las personas utilizan su espacio para narrar una historia que conecte con su público mediante la novedad o el impacto emocional.

Para conocer esta estrategia a nivel práctico, si- gamos con el ejemplo del cuerpo ideal desarrollado con el equipo de chicas. Planteamos una situación que puede estar experimentando cualquiera de las chicas del equipo, pero que, si le preguntamos directamente, quizá no sea capaz de contarnos. En cambio, si utiliza- mos la narración de una historia y su posterior debate, ninguna chica tiene por qué verse señalada, y todas intentarán expresar su opinión para darle consejos a esa chica de otro equipo.

Por tanto, el docente analiza la situación que quiere reflejar y elabora una historia, la cual, puede narrar en la última parte de la clase o el entrenamiento con todo el grupo sentado en círculo. La historia no tiene por qué ser larga, únicamente debe reflejar una situación con la que el equipo se vea identificado y nos de pie a reflexionar. Aquí se muestra el ejemplo de historia que utilizó Lucía para la situación descrita:

“Hola, mi nombre es Mónica, tengo 16 años y llevo jugando al fútbol desde los cinco años. Soy muy buena y me gustaría dedicarme a este deporte de forma profesional, por eso trabajo a diario para mejorar mi físico y poder llegar a la élite.

El problema es que, con el paso de los años, he ido desarrollando mi musculatura y ahora tengo el cuerpo, y sobre todo las piernas, muy musculadas. Esto me hace aumentar mi rendimiento para estar al 100%, pero a la hora de ponerme determinada ropa es una desventaja. Cuando me pongo un ves- tido o una falda no me siento demasiado cómoda porque veo que tengo mucha musculatura en las piernas, y mi madre dice que eso no queda bonito. Además, cuando he salido por ahí con mis amigas he escuchado comentarios, como, por ejemplo, que parezco una marimacho.

Así que no sé qué hacer, si seguir entrenado a tope y que esto me ayude a ser futbolista pro- fesional algún día, o dejar de machacarme tanto y practicar menos deporte para que la gente no tenga esa imagen de mí.”

A partir de esta historia podemos empezar un de- bate con preguntas como, ¿qué haríais vosotras? ¿qué consejo le daríais a Mónica? Aquí la función del entre-

nador es actuar como moderador del grupo, intentan- do crear un ambiente distendido para lograr extraer las opiniones e intereses de todos los jugadores. En los siguientes extractos se pueden observar algunas intervenciones realizadas por las chicas:

“No le tiene que importar lo que le digan, si ella quiere seguir jugando al fútbol pues que siga. No te tienen que influir las cosas que digan” (Alicia)

“Que te pongas lo que te dé la gana y no te afec- te lo de los demás” (Lidia)

De este modo, Lucía permitió que las jugadoras no solo expresaran su opinión al verse reflejadas e identificadas en una situación experimentada por sus iguales, sino que también afloraron las emociones que podían sentir ante este tipo de situaciones depen- diendo del rol que desempeñaban. En este sentido, el diálogo generado nos permitirá conocer sus propues- tas, las cuales, de manera inherente, reflejarán sus intereses. Así, esta estrategia, se presenta como otra forma de negociar con el alumnado sus intereses, para entre todos, llegar a la generación de un conocimiento conjunto.

De igual manera, el entrenador recogerá las ideas aportadas por sus jugadores para incorporarlas a su práctica profesional. Si en este ejemplo las chicas se han decantado por poner en valor y defender sus in- tereses sin dar importancia la opinión de los demás, el entrenador puede trabajar en esta línea incluyendo pequeñas actividades en sus entrenamientos que ayu- den a las chicas a reforzar su autoestima. Si vamos un paso más allá, esto también beneficiará al conjunto de chicas como equipo, pues todo lo trabajado puede ser extrapolado a otros ámbitos del contexto del equipo.

### 3.2. Co-diseño de la Educación Física

Un paso más allá en la autonomía y la participa- ción del alumnado estará configurado por, no solo escucharlo, sino también darle capacidad de decisión, tanto en la programación de la EF, como en el diseño y puesta en práctica de las sesiones. A continuación, exponemos algunos ejemplos muy interesantes de propuestas en esta línea.

### 3.2.1. Cogestión de la programación: la elección de contenidos por parte del alumnado

La práctica habitual de la EF es que el docente tome casi todas (diríamos que todas) las decisiones de programación de la EF. Pero ¿y si en lugar de establecer los docentes los contenidos a enseñar, dejáramos que el alumnado eligiera en función de sus intereses, y de acuerdo con el currículo oficial? Esta sería una manera de proceder que, como mínimo, lograría que el alumnado estuviera más motivado, pues el contenido a trabajar se acercaría a sus preferencias y a sus gustos. Siguiendo a Lorente-Catalán et al. (2018), esta motivación se relaciona con el desarrollo de la autonomía y la competencia, lo cual, permite combinar esfuerzos entre distintas personas para alcanzar un éxito mayor. Seguramente, el lector esté pensando que esto queda muy bien escrito, pero que no tiene tiempo para dar voz al alumnado, o que los cambios legislativos le hacen dedicar más tiempo a otra cosa, que tiene muchos estudiantes en clase, u otras razones que pudieran ser válidas. Aunque en ocasiones sea navegar a contracorriente o salir de nuestra zona de confort, los docentes tenemos la enorme responsabilidad de desarrollar la conciencia crítica de nuestros estudiantes, aspecto donde la negociación curricular puede resultar de gran ayuda.

En este sentido, Martos et al. (2014) realizan una propuesta de cogestión de la programación didáctica, que promueve la elección de los contenidos a desarrollar en clase por parte de los alumnos para favorecer su responsabilidad y autonomía. Estos autores establecen tres estadios de autonomía y responsabilidad creciente en la elección de contenidos que pueden resultar interesantes para que el maestro pueda llevarlos a la práctica. A continuación, los exponemos de forma genérica pues son susceptibles de adaptarse a la realidad y nivel escolar en el que se lleve a cabo el proceso de elección de contenidos:

- Elección con lista: el docente proporciona una lista y el alumnado elige lo que se va a trabajar.
- Elección por consenso: el alumnado propone y elige las actividades a través de un proceso dialogado donde las decisiones finales se toman por consenso.

- “El mundo al revés”: es el estadio más alto de autonomía del alumnado en el que, además de proponer el contenido y elegirlo, el alumnado es quien diseña y dirige las actividades.

Además, según estos autores, la cogestión de contenidos ha de seguir un proceso colaborativo. En primer lugar, es preciso elegir cuál es el contenido a trabajar. Para que esta elección sea lo más justa y razonada posible, es necesario abarcar los diferentes bloques de contenidos que plantea el currículo, tener en cuenta las actividades previas y adecuarse a los recursos disponibles del centro educativo. Una vez esté ofertado el contenido, y se haya realizado una búsqueda de información previa, es preciso formar los grupos de no más de cinco personas para trabajar. Dentro de cada uno de estos grupos, ellos mismos han de distribuirse sus propios roles como son el secretario, el portavoz, el supervisor y el motivador. A continuación, se aplica una primera selección de las actividades elegidas individualmente dónde es preciso justificar cada elección para convencer al resto del grupo. Finalmente, mediante una asamblea, se realizará una puesta en común en la que el portavoz de cada grupo intentará convencer al resto de la clase. Cada grupo tendrá tiempo para replantear sus argumentos con el objetivo de alcanzar un consenso entre todo el grupo. De este modo, la elección de los contenidos responderá a un proceso colaborativo que podrá resultar motivante en sí mismo, y en el que el alumnado, podrá desarrollar su autonomía y su competencia dentro de un entorno de relaciones que coincidan en la búsqueda de un objetivo común.

El trabajo de Martos et al. (2016) es un claro ejemplo de la cogestión del currículum durante un curso escolar en la asignatura de EF en 3º de Educación Secundaria Obligatoria y 1º de Bachillerato. Estos autores manifiestan que, tanto docentes como alumnado implicado, valoran la actuación positivamente y exponen algunas dificultades encontradas acompañadas de propuestas para solucionarlas. Una de las dificultades es que este tipo de actividades, que requieren diálogo y transparencia, pueden suponer un conflicto con la autoridad tradicionalmente depositada en el maestro. Para solventarlo, proponen una introducción progresi-

va y hacer un uso constante de la reflexión, tanto con alumnos como con otros compañeros. Otro obstáculo que resaltan es la falta de tiempo para profundizar tanto en el contenido como en las estrategias de negociación, para lo que planteamos encontrar la conexión entre ambos términos con el objetivo de aprovechar el tiempo de forma más eficiente. Por otro lado, exponen cómo los maestros de su investigación expresan el desánimo ante la imposibilidad de programar de forma previa el trabajo del curso escolar. Los autores de la investigación plantean la opción de combinar la programación usual previa con la negociación curricular, manteniendo una actitud abierta y reflexiva para lograr un acuerdo con los compañeros y el centro. Por último, ante la falta de formación expuesta por los maestros de la investigación, promueven la renovación de las bases de los centros de formación de maestros. Además, resaltan la utilización del aprendizaje de los errores propios y la investigación por parte de los maestros, redefiniendo su propia práctica en la búsqueda de una mejora de la profesión.

### 3.2.2. Co-modificación del juego: análisis, discusión y decisión compartida para la superación de barreras para la participación

En el capítulo anterior, ya mostramos cómo abordar la modificación del juego con el objetivo de enseñar al alumnado a comprender diferentes cuestiones relacionadas con la justicia social. Allí, también se buscaba el desarrollo de determinadas habilidades emocionales y sociales. Hacíamos pues, un planteamiento sistemático de la enseñanza que no tenía por qué partir de los intereses y barreras del alumnado. Sin embargo, en este capítulo incidimos en el hecho de colocar al alumnado en el centro del proceso, lo que provoca una situación perfecta para tener en cuenta sus percepciones sobre el desarrollo de las sesiones, y no solo de qué contenido se debe enseñar. Todo buen docente ha modificado las tareas para adaptarse a las limitaciones temporales, a una situación puntual de un alumno o a una dificultad que expone un sector de la clase. En este apartado queremos explicar cómo dar un paso más. Pretendemos que las modificaciones de las tareas no sean solo una cuestión exclusiva del docente, sino que incluyamos al alumnado en el proceso de modificación de las tareas a partir de las

necesidades que experimentan ellos mismos. Dicho de otra manera, planteamos co-gestionar la enseñanza para obtener un mayor aprendizaje y participación del alumnado.

Como docentes, tenemos la responsabilidad de que el alumnado se beneficie del enorme potencial de la EF. Siguiendo a Hill (2020), los docentes de EF debemos reflexionar continuamente sobre nuestra actuación para atender plenamente a cuestiones de justicia social. Con nuestra propuesta pretendemos conseguir una actuación en la que, además de enseñar deportes, seamos capaces de transmitir valores sociales y conseguir un contexto en el que todos nuestros estudiantes tengan la oportunidad de desarrollarse.

En los siguientes párrafos exponemos de qué forma Marcos y su alumnado de quinto curso de Educación Primaria co-modificaron las tareas de enseñanza del deporte atendiendo a las barreras para la participación en EF por cuestiones de género, organizando la actuación en análisis, discusión y co-modificación.

El análisis responde a un objetivo que se aplica de forma transversal durante todo el proceso de co-modificación: atender a las necesidades reales del alumnado. No se puede mejorar algo sin conocer el grupo sobre el que se va a actuar. Si no hacemos un análisis adecuado, es muy posible que se nos escapen muchas cuestiones y muchos matices. En consecuencia, era preciso observar y analizar el contexto para conocer las cuestiones en las que era necesario un planteamiento más justo de la enseñanza del deporte en clase. En el ejemplo expuesto utilizamos dos estrategias. Primero, Marcos realizó una observación objetiva de la clase, para lo que utilizó un instrumento de evaluación del rendimiento de juego (Griffin et al., 1997) con el que analizar el pase y el desmarque del alumnado de forma objetiva. Utilizó, además, un diario de observación en el que anotó cuestiones relativas a las relaciones sociales tales como las amistades y los grupos que cooperan en las tareas o la aparición de conflictos y su resolución. Y después, analizó desde dentro si la información que habíamos obtenido era correcta. Tras entrevistar al alumnado, la información obtenida consistió en que las niñas participaban me-

nos y estaban menos motivadas, tal y como se muestra en las siguientes afirmaciones:

“Se creen mejores porque somos chicas. Hacen que creas que eres peor que ellos, no te pasan los balones, no te eligen para jugar...” (Irene)

“A lo mejor a algunas las matan siempre rápido, o no la cogen (la pelota), o tiran flojo. Y... pues eso... Que a lo mejor me siento un poco superior que algunas pues porque... como algunas tiran un poco más flojo o sudan menos me creo más superior” (Adrián).

Pasamos entonces al segundo principio de esta actuación, la discusión. A partir del juego, debatimos sobre los cambios que íbamos a introducir en nuestras tareas. Utilizamos dos estrategias que, acompañadas en ambos casos por la reflexión, resultaron de gran ayuda. Por un lado, para comenzar esa discusión sobre lo que íbamos a cambiar, utilizamos las propuestas por parte del docente y la creación. En un ejemplo de una clase concreta, los estudiantes estaban repartidos en cuatro zonas de juego. En una asamblea inicial, les propusimos diversos cambios en las actividades, como la inclusión o no de que un jugador no puede puntuar dos veces seguidas o el desplazamiento o no con el balón. Ellos podían elegir si la aplicaban además de crear las suyas propias:

“Si yo me acerco a quien tiene el balón y le empujo... ¿eso vale?” (Marcos, maestro)

“No...” (Alumnado)

“Podemos poner la regla de distancia (hace referencia a no tocar al jugador con la pelota)” (Alan).

“De acuerdo vamos a probar” (Marcos).

Por otro lado, incluimos el análisis de la actuación del compañero. Con el uso de una tableta, mientras un estudiante jugaba, su pareja grababa un vídeo sobre su actuación. Acto seguido, teníamos un momento de reflexión en el que cada “abogado” explicaba si el estudiante había elegido, por ejemplo, la mejor opción de pase, independientemente de su género, o había pasado a su mejor amigo. Gracias a esta estrategia, comenzamos a debatir sobre cambios que se apoya-

ban en actuaciones concretas relacionadas con la comprensión del juego.

“Vamos a ver el vídeo. Fijaos en Sonia. Dice ‘me pongo lejos porque no hay nadie, y nadie me la pasa’. Y tiene razón. Lleva todo el rato desmarcada. ¿Sabéis quién le ha pasado? (Marcos, maestro).

“Nadie” (Adrián y Carmelo).

“Pero también la tendría que pedir” (Carmelo).

“La está pidiendo mira (Marcos para el vídeo y se aprecia cómo Sonia gesticula con las manos para que le pasen el balón)” (Marcos).

Por último, en cuanto a las modificaciones que por consenso decidimos que íbamos a mantener, la estrategia clave que utilizamos fue la de la justificación. Hasta este punto habíamos analizado el contexto y compartido opiniones, habíamos discutido sobre acciones reales mientras las probábamos jugando, tocaba ahora decidir con cuáles nos quedábamos. Todos juntos, chicas, chicos y el propio Marcos, justificamos el porqué de la idoneidad del cambio que proponíamos, como vemos en el siguiente ejemplo:

“Les da igual la regla de la distancia, vienen y me empujan” (Alan)

“Podemos poner que cuenten hasta 3 antes de seguir jugando” (Carmelo)

“Sí, entonces van a contar muy rápido” (Alan)

“¿Y si es obligatorio sentarse en el suelo para contar? Así tenéis espacio para pasar la pelota” (Marcos, maestro).

(Tras probar durante dos sesiones más).

“No vale, cuenta súper rápido se agacha un poco y me empuja otra vez” (Alan).

“¿Qué podemos hacer para que esto no ocurra?” (Marcos, maestro).

“Que cuenten hasta 10” (Sonia).

“Que no valga ponerse así (simular presionar muy cerca del rival) en la cara” (Miriam).

“Ok. Queremos más tiempo y más espacio. Vamos a probar a, en lugar de contar, hacer un ejercicio para que además se vea claro cuándo empieza y termina en lugar de contar cada uno todo lo rápido que pueda (ríen). Vamos a hacer un

burpee (hago el ejercicio de tocar el suelo con el pecho y saltar para dar una palmada por encima de la cabeza). Si me acerco tanto al jugador con balón que me toca con el balón, antes de seguir jugando tengo que hacer un burpee. No es un castigo, es una forma de devolver el tiempo y el espacio que he robado de forma injusta. ¿Probamos y vemos?” (Marcos, docente).

Esta responsabilidad, ayudó a que tanto niñas como niños estuvieran realmente comprometidos con las tareas. En este caso, el alumnado participó en las modificaciones para evitar un “contacto ilegal” (así lo denominaban ellos mismos) y buscar la mejor opción de pase. Durante el proceso, no perdimos de vista el objetivo perseguido, poder pasar a un compañero de forma efectiva, aspecto del que se responsabilizan progresivamente cuando aumentamos las probabilidades de su consecución.

Con el paso de las sesiones, fuimos dando forma y concretando entre todos los cambios que incluíamos en las tareas para que todos tuviéramos la oportunidad de participar. Cambios que no eran definitivos. Siempre podíamos volver atrás, pues durante el proceso negociamos, debatimos, jugamos y aprendimos.

#### 4. Conclusiones

Debemos estar de acuerdo en que los dos pilares de este capítulo, la negociación curricular y la pedagogía centrada en el alumno, son elementos clave a tener en cuenta por el docente si lo que se quiere es una EF de calidad. A través de esto, el docente logrará alinear los intereses y necesidades del alumno con las exigencias curriculares de las leyes educativas, lo que generará en el alumnado una mayor motivación intrínseca e implicación al haberse tenido en cuenta su opinión. Asimismo, el docente no se verá forzado a imponer y dar por hecho los intereses de su propio alumnado, o, por el contrario, encontrarse con la inseguridad añadida por la falta de conocimiento sobre si sus sesiones están siendo de utilidad e interés para sus alumnos.

En dos posteriores capítulos se tratará en profundidad el enfoque activista desde la perspectiva de la inclusión social y del género. Por tanto, se anima al

lector a tomar las estrategias de negociación curricular presentadas en este capítulo como la base de propuestas más completas, y no solamente como actividades aisladas a realizar dentro de las sesiones de Educación Física.

#### 5. Para ampliar

Boonekamp, G. M. M., Dierx, J. A. J., Van Hove, P., y Jarsen, E. (2019). Interactive interviewing and imaging: engaging Dutch PVE-students in dialogue, *Educational Action Research*, 807-822. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1693410>. Este artículo incorpora dos imágenes esquemáticas donde se describe como organizar las rotaciones entre los grupos por colores y tiempos para el desarrollo del fotovoz y la SIM.

Hall, E. M., y Wall, K. (2019). *Research Methods for Understanding Professional Learning*. Bloomsbury Publishing. Este texto contiene originales instrumentos para dar voz al alumnado y evaluar diferentes cuestiones, como historias de vida, sentimientos, etc.

Lorente-Catalán, E., y Martos García, D. (2018). *Educación Física y pedagogía crítica: Propuestas para la transformación personal y social*. Universitat de Lleida. Este libro presenta diversas experiencias de negociación curricular, incluidas algunas de evaluación, las cuáles no han sido tratadas en este capítulo.

Peiró-Velert, C., Devís Devís, J., y González, F. J. (2016). Colectivos vulnerados y buenas prácticas en la educación física escolar. *Tándem: didáctica de la educación física*, 54, 7-12. Este artículo aporta diferentes estrategias pedagógicas para ser utilizadas con colectivos vulnerables, entre las cuales podemos encontrar algunas orientadas a la negociación curricular con el alumnado.

#### 6. Referencias bibliográficas

- Ávila, N., y Camacho-Miñano, M.J. (2022). Fotovoz: empoderando al alumnado universitario sobre cuerpos, salud y género. En S. Carrascal y N. Camuñas (Eds.). *Docencia y aprendizaje. Competencias, identidad y formación de profesorado* (pp. 621-645). Tirant Humanidades.
- Boonekamp, G.M.M., Van Hove, P., y Dierx, J. (2016). Jóvenes tomando las riendas: explorando activos para la salud con el método triple I. *Viure en Salut*, 107 (Promoció de la salut en l'àmbit educatiu), 14-15.
- Boonekamp, G. M. M., Jansen, E., O'Sullivan, T., Dierx, J. A. J., Lindström, B., Pérez-Wilson, P., y Álvarez-Dardet Díaz, C. (2021). The need for adolescents' agency in

- salutogenic approaches shaping physical activity in schools. *Health Promotion International*. <https://doi.org/10.1093/heapro/daab073>
- Ennis, C.D. (1996). When avoiding confrontation leads to avoiding content: Disruptive students' impact on curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 11(2): 145-162.
- Griffin, L., Mitchell, S., y Oslin, J. (1997). *Teaching Sport Concepts and Skills. A Tactical Games Approach*. Human Kinetics.
- Hill, J. (2020). Taking Action for Change. (Participatory) Action Research and Social Justice Education. En J. L., Walton-Fisette, S. Sutherland y J. Hill (Eds.), *Teaching About Social Justice Issues in Physical Education* (pp. 13-20). Social Issues in Education Series. <https://search.ebscohost.com/login.aspxdirect=true&db=nlebk&AN=2249397&site=eds-live>
- Lorente-Catalán, E., Gatell I Novell, E., y Joven, A. (2018). Experiencias de educación física emancipadora: la negociación del currículum y la autogestión. En E, Lorente-Catalán y D, Martos García (Eds.), *Educación Física y Pedagogía Crítica. Propuestas para la transformación social* (pp. 243-271). Universitat de Lleida.
- Lugueti, C., Enright, E., Hynes, J., y Bishara, J. A. (2022). The (im)possibilities of praxis in online health and physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 28(1), 57-77. <https://doi.org/10.1177/1356336X211016485>
- Kirk, D. (2020). *Precarity, Critical Pedagogy and Physical Education*. Routledge.
- Martos García, D., Saiz Llopis, L., Durbà Cardó, V., Tamarit López, E., y Torrent Benavent, G. (2014). La elección de contenidos por parte del alumnado: una propuesta de cogestión. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 46, 51-57. <https://www.grao.com/es/producto/la-eleccion-de-contenidos-por-parte-del-alumnado>
- Martos García, D., Tamarit López, E., y Torrent Benavent, G. (2016). Negociando el currículum en educación física. Una propuesta práctica de cogestión. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (29), 223-228. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.39107>
- Wahl-Alexander, Z., Curtner-Smith, M., y Sinelnikov, O. (2016). Influence of a purposefully negotiated season of sport education on one teacher and his pupils. *European Physical Education Review*, 22(4), 450-464. <https://doi.org/10.1177/1356336X15619123>



# 04.

## El Aprendizaje Social y Emocional como vehículo de conocimiento y adquisición de competencias intra e interpersonales

Irene González-Martí

*Facultad de Educación de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha*

### 1. Introducción

Con las palabras de José Antonio Marina “para educar al niño hace falta la tribu entera” (2013, p. 29) comienza este capítulo basado en el Aprendizaje Social y Emocional. Sobre este idílico lema podrían fundamentarse los cimientos de una sociedad en la que comunidad, familia y contexto educativo (colegio, club deportivo, etc...), la “tribu”, se involucren activamente en el desarrollo del niño y de la niña a nivel cultural, social y emocional. Es decir, que para que se desarrollen todas las dimensiones del niño o niña se necesita el respaldo de todo el entorno que le rodea (Darling-Hammond et al., 2019).

Sin embargo, en la actualidad nos encontramos ante una sociedad carente de valores, dónde los más pequeños necesitan una “buena educación” en el sentido más amplio de la palabra. Atendiendo a la definición que la Real Academia Española de la Lengua (RAE, 2023) en su segunda acepción, podemos apreciar cómo este término se refiere a “desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc.”. La tendencia generalizada es de priorizar la adquisición de las facultades intelectuales por

encima de las morales, atribuyendo la consecución de las primeras al contexto educativo y las segundas al familiar.

Desde este planteamiento, y en línea con la temática del libro, surge la pregunta de la que partimos en este capítulo: ¿cómo se pueden transmitir a los niños y niñas, de una forma adecuada, los valores desde su “tribu” más cercana (entendida como la suma de los agentes que conforman la comunidad, el contexto educativo y familiar)? Por lo general, en la educación de un niño o niña, la familia es el principal núcleo de desarrollo de valores y emociones, en segundo lugar, tendríamos el contexto educativo y por último la comunidad. En este capítulo se pondrá el foco de atención en quienes favorecen la adquisición de competencias emocionales y sociales del alumnado en el contexto educativo, ya que las acciones del docente, sea de un centro educativo o de un club deportivo, serán las que favorezcan que el alumnado adquiera dichas facultades morales.

Por ende, los docentes acuden día tras día a su lugar de trabajo con su mejor intención de “educar” en conocimientos y valores. Cabe resaltar que dichos valores están íntimamente ligados con las emociones

que sienten los discentes, por lo que hay que prestar especial atención sobre este aspecto tan importante. Por lo general, las preocupaciones sobre el alumnado traspasan las fronteras de lo pedagógico, y hay que entender que los comportamientos disruptivos son llamadas de atención sobre necesidades no cubiertas. En ocasiones los docentes no saben interpretar ciertos comportamientos de los discentes, ya que a veces no son capaces de identificar el origen del problema. Estos comportamientos vienen condicionados por la manera en la que el discente se relaciona tanto con él mismo como con los demás.

Como consecuencia, si no se trabaja a nivel emocional y social, los discentes no saben diferenciar entre los acontecimientos que social o éticamente están bien o mal, hecho que les genera una gran confusión, generalmente en lo que a las relaciones intra e interpersonales respecta. Ciertas conductas, sobre todo las disruptivas, vienen motivadas por hechos concretos que han sucedido alrededor del niño o niña y que no es capaz de reconocer, ya que carece de herramientas para gestionar sus emociones. Por lo que a lo largo de este capítulo vamos a intentar plantear una posible solución que permita al alumnado conocerse mejor a sí mismo, y de esta forma mejorar las relaciones con el resto de las personas que les rodean a través del Aprendizaje Social y Emocional.

## 2. Pero... ¿qué es el Aprendizaje Social y Emocional?

Antes de dar a conocer su definición como tal, debemos hacer una matización: este término corresponde a la traducción literal del inglés *Social and Emotional Learning* (SEL) por ello utilizaremos estas siglas a lo largo del documento para referirnos a esta metodología.

La definición por tanto del SEL es el proceso mediante el cual las personas desarrollan habilidades, conocimientos y actitudes que permiten conocerse mejor a sí mismo, favoreciendo como consecuencia de ello, la relación con el resto de las personas con las que interactúan en la vida. Bajo esta perspectiva, las personas pueden desarrollar identidades saludables, gestionar emociones, conseguir

metas individuales y colectivas de una forma respetuosa y empática con los demás, a través de una toma responsable de decisiones (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning; CASEL, 2022). Una de las bondades de esta metodología es que se involucra a toda la “tribu” para poder crear un contexto de aprendizaje equitativo y basado en las necesidades reales de la comunidad donde sea aplicado.

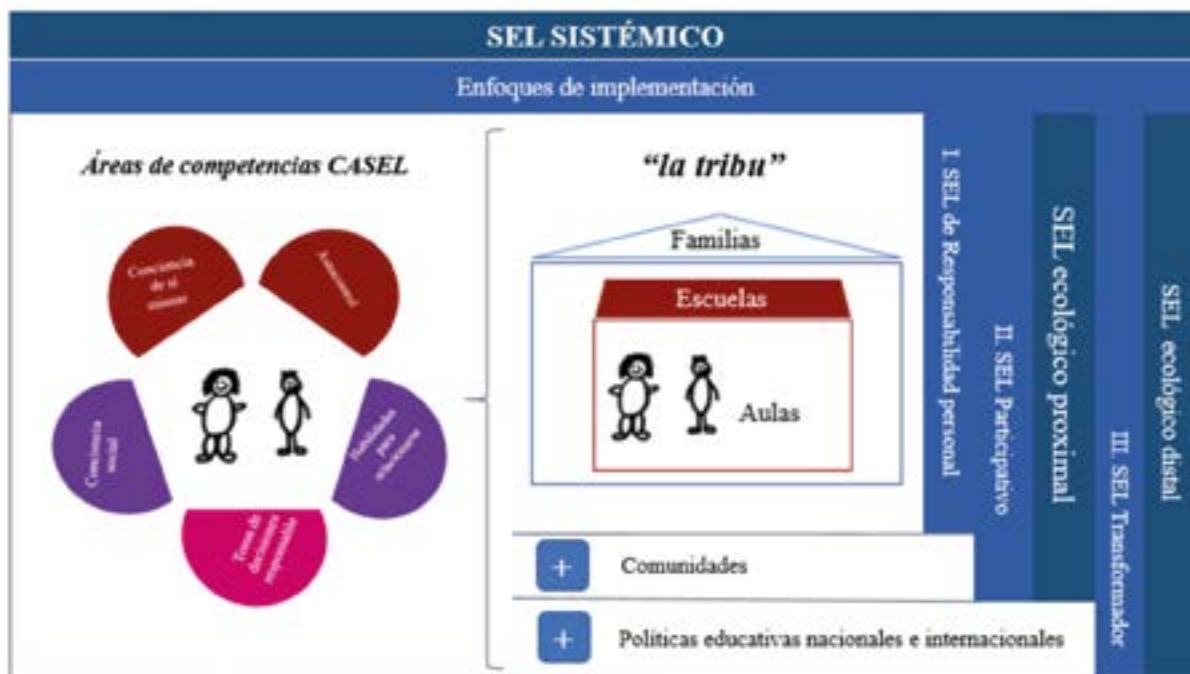
Los procesos emocionales que viven los niños y niñas a diario afectan en la manera en la que adquieren los aprendizajes. En este sentido hay que tener presente que las emociones pueden acelerar o bloquear la adquisición de aprendizajes (Darling-Hammond et al., 2019). Por lo que, tanto las familias como las escuelas deben guiar estos procesos hacia la misma dirección afectiva. De esta forma, el SEL debe tomarse como referencia para prevenir problemas emocionales y sociales, por eso se propone su implantación desde etapas tempranas (Boncu et al., 2017). Todos los agentes implicados en la educación de los niños y niñas deberían incluir en sus prácticas educativas este modelo por la contribución emocional saludable que ejerce sobre los mismos (Durlak et al., 2011), siendo implementado en el contexto educativo en todos los niveles educativos para garantizar que los niños y niñas obtengan beneficios en todas las áreas de competencias (Oberle et al., 2016).

Es sabido que el éxito de la aplicación de esta metodología radica en la clara definición de la frecuencia e intensidad de los programas a implementar, ya que en las primeras etapas educativas se requiere mayor dedicación sobre estos aspectos emocionales en comparación con las etapas más avanzadas (Durlak et al., 2011).

Atendiendo a la Figura 4.1., en el contexto sistémico en el que se integra el SEL, referido a todos los entornos de aprendizaje que rodean al estudiante, la enseñanza de las **áreas de competencias se lleva a cabo** a nivel ecológico proximal y ecológico distal. El nivel ecológico proximal se basa en el contexto de aprendizaje del SEL en las aulas, escuelas, familias y comunidades directamente relacionadas con el estudiante (la “tribu”). Mientras que el nivel ecológico distal se atribuye a la integración del SEL en las polí-

**Figura 4.1.**

Modelo SEL sistémico y enfoques de implementación de las áreas de competencias CASEL



Fuente: elaboración propia

ticas y sociedades, que de forma indirecta afectan al estudiante (CASEL, 2022).

Dado que el SEL es una metodología muy joven, apenas cuenta con 25 años de experiencia, existen pocas investigaciones sobre la eficacia de sus programas (Jagers et al., 2019) en el comportamiento socio-emocional de los estudiantes (nivel ecológico proximal) y casi ninguna como implantación en políticas educativas (nivel ecológico distal). Por lo que es el nivel ecológico proximal sobre el que se fundamenta los cimientos del conocimiento y alcance del SEL, a través de la colaboración para la adquisición de competencias socio-emocionales del estudiante facilitadas por la asociación entre Aula-Escuela-Familias-Comunidades (la "tribu"). Esta consolidación de la base de conocimientos del SEL también se ha posibilitado gracias a las voces de los estudiantes que han participado en programas SEL ofreciendo feedback que ha permitido avanzar en este sentido, y la escucha activa de los educadores.

## 2.1. Enfoques de implementación del Aprendizaje Social y Emocional Sistémico

Antes de implementar un programa SEL, se deben considerar las características del alumnado con el que se va a realizar la intervención, y qué se pretende conseguir con su implementación. En este sentido, sería lo correcto escoger un enfoque del SEL acorde con las necesidades del alumnado y, por ende, con su "tribu" (Aula-Escuela-Familia-Comunidad). Como consecuencia de su implantación, a corto y/o largo plazo, o en función del objetivo que se persiga, el enfoque escogido del SEL se puede implementar de manera independiente o progresiva. A continuación, se detalla qué perfil de alumnado se espera tras de la selección del enfoque en el que queremos implementar el SEL (Jagers et al., 2019):

- **Enfoque de implementación I. SEL de Responsabilidad Personal:** el objetivo que persigue esta categoría es que el alumnado sea capaz de mostrar actitudes prosociales y que sirva de ejemplo para el resto de los agentes sociales. Los programas que

se proponen para su consecución son aquellos que fomentan el desarrollo de habilidades de compromiso, ayuda y agencia, entendida desde el enfoque didáctico como la capacidad que tiene el individuo para actuar socio-culturalmente de forma coherente (Zavala y Castañeda, 2014), que faciliten a la persona alcanzar el bienestar y éxito personal.

- **Enfoque de implementación II.** *SEL Participativo*: en esta categoría el alumnado ya tiene la formación en habilidades sociales para alcanzar el éxito y bienestar personal anterior, y se espera que se ponga a disposición de la comunidad para favorecer las relaciones interpersonales que permitan construir una comunidad saludable. Por lo tanto, está preparado para su participación activa como miembro de un club deportivo de la propia comunidad, formando parte de instituciones sociales, etc.
- **Enfoque de implementación III.** *SEL Transformador*: el alumnado, tras la adquisición de las competencias intra e interpersonales de los enfoques anteriores, se adentra en la búsqueda de la equidad y la excelencia educativa. Este hecho es fomentado a través de programas que favorecen la interiorización y aprendizaje de habilidades tales como liderazgo, competencia cultural y/o moralidad entre otras, que garanticen la creación de comunidades democráticas críticas basadas en equidad e inclusión. Este enfoque se caracteriza por ser el más completo de todos y la meta a alcanzar para formar a ciudadanos comprometidos. Además, permite crear aprendizajes orientados a la equidad a través de la educación promoviendo la justicia social (Jagers et al., 2019). Los objetivos del *SEL Transformador* favorecen que tanto jóvenes como adultos sean capaces de identificar las inequidades del sistema y que a través de la redistribución de poderes se reformulen los planteamientos educativos de escuelas y comunidades socialmente justas. Para ello es necesario crear un clima de confianza donde el estudiante se sienta seguro de compartir sus intereses entre iguales y adultos, y participar activamente poniendo de manifiesto sus opiniones a través de su voz (Osher et al., 2018). Además, se tendrá en cuenta a la “tribu” (Aula-Escuela-Familias-Comunidad), para enfati-

zar sobre las potencialidades de todo el alumnado independientemente de la cultura, etnia, raza o nivel socioeconómico (CASEL, 2022). Un ejemplo de cómo se podría trabajar este enfoque transformador, desde el contexto educativo, es a través de contenidos académicos que incluyan diferentes perspectivas de género, raza y cultura co-creados a partir de las asociaciones con las familias.

No obstante, independientemente del enfoque que se escoja para trabajar, cabe destacar que, en todos ellos el compromiso cívico adquirido por parte del alumnado está garantizado, en los dos primeros enfoques a través de la participación del alumnado al servicio de la comunidad más cercana (la “tribu”) y en el tercer nivel con su visión crítica de equidad e inclusión en la sociedad en general (Jagers et al., 2019). Centrándonos en la justicia social, la panacea sería trabajar de manera holística desde el enfoque de implementación III del SEL Transformador para crear discentes comprometidos que sean capaces de generar el cambio a nivel de políticas educativas más justas y equitativas (ver Figura 4.1.).

## 2.2. Áreas de competencia del Aprendizaje Social y Emocional Sistémico

El SEL sistémico, tal como expone la Figura 4.1., se implementa a través del trabajo de las cinco áreas de competencias que establece el modelo CASEL (2022). Se entiende que para desarrollar este modelo todas las competencias tienen la misma importancia, ya que es el entorno el que dictará qué áreas de competencias deben trabajarse en función de la personalidad del grupo-clase. Así mismo, pueden ser enseñadas de forma progresiva en diferentes etapas evolutivas del desarrollo de los discentes. Para conocer más sobre las áreas de competencias procedemos a explicarlas con más detenimiento, facilitando un ejemplo de cómo trabajar la justicia social en cada una de ellas en el contexto educativo.

### 2.2.1. Área de competencia de Autoconciencia o Conocimiento de sí mismo

Cuando una persona desarrolla dicha competencia es capaz de reconocer y comprender sus propias emociones, sentimientos e identificación de valores, siendo este hecho una fortaleza en sí misma, al ser

capaz de comportarse en consecuencia con autoeficacia y optimismo en diferentes contextos y situaciones. Según CASEL (2023, extraído y traducido de su página web [www.casel.org](http://www.casel.org)), esto incluye capacidades para reconocer las propias fortalezas y limitaciones con un sentido bien fundamentado de confianza y propósito. Como, por ejemplo:

- Integración de identidades personales y sociales
- Identificar activos personales, culturales y lingüísticos
- Identificar las propias emociones (ver propuesta de actividades para su desarrollo en Educación Física en Tabla 4.2.)
- Demostrar honestidad e integridad
- Vincular sentimientos, valores y pensamientos
- Examinar prejuicios y sesgos
- Experimentar la autoeficacia
- Tener una mentalidad de crecimiento
- Desarrollar intereses y un sentido de propósito

*Trabajando por la justicia social.* La adquisición de esta área de competencia a través del SEL Transformador que impulsa la justicia social sería, por ejemplo en estudiantes con problemas de sobrepeso u obesidad, potenciar el *Conocimiento de sí mismo* reforzando su identidad como pertenencia a un grupo clase que trabaje la aceptación a la diversidad corporal, identificando los bienes personales, siendo capaces de reconocer y examinar los prejuicios individuales y sociales (Jagers et al., 2018), vinculando los sentimientos que se presentan en cada situación con los valores y pensamientos que tienen y demostrando honestidad e integridad en cada momento.

### 2.2.2. Área de competencia de Autocontrol

La persona que trabaja esta competencia es capaz de identificar lo que siente como consecuencia de la adquisición de la anterior área de competencia, por lo que conoce cómo puede gestionar esas emociones, pensamientos y acciones para conseguir una meta personal o social. Además, uno de los puntos fuertes de la adquisición de esta competencia es ser capaz de manejar el estrés a través del control de impulsos, para ello la persona ha de desarrollar diferentes estrategias de disciplina e incluso de automotivación, y mostrar voluntad personal y colectiva para la consecución de

objetivos a nivel personal y social, siendo capaz de retrasar las gratificaciones. Los aspectos claves que guían la adquisición de esta área según la traducción literal de CASEL (2023) son:

- Manejar las propias emociones
- Identificar y utilizar estrategias de manejo del estrés (ver propuesta de actividades para su desarrollo en Educación Física en Tabla 4.2.)
- Mostrar autodisciplina y automotivación
- Establecimiento de metas personales y colectivas
- Uso de habilidades de planificación y organización
- Mostrar el coraje de tomar la iniciativa
- Demostrar agencia personal y colectiva

*Trabajando por la justicia social.* Atendiendo a la discapacidad, por ejemplo, el hecho de pertenecer a un grupo desfavorecido afecta principalmente a la salud socioemocional de estos individuos, por ello es necesario trabajar sobre el área de competencia de Autocontrol focalizando sobre las potencialidades de su pertenencia a un colectivo vulnerado, como puede ser tener una discapacidad física, y reduciendo aquellos aspectos que socialmente pueden generarle una falta de control, para buscar herramientas y soluciones tanto a nivel individual como colectivo que puedan reducir o aliviar ese estrés. Por ello la iniciativa personal en esta búsqueda y reducción de niveles de estrés es importante para la adquisición de esta área competencial.

### 2.2.3. Área de competencia de Habilidades para relacionarse

Cuando se trabaja esta área la persona es capaz de saber desenvolverse en diferentes situaciones y contextos a través de relaciones saludables, independientemente de la persona o colectivo con el que trate. La comunicación, en este sentido, es un factor clave para relacionarse de forma eficaz, además de una escucha activa que permita al individuo trabajar en colaboración para la resolución de conflictos de una forma constructiva. Ser capaces de llevar el control y liderarlo, pero también sabiendo delegar o pedir ayuda cuando se necesite es otra de las características que tiene una persona cuando desarrolla esta área de competencia. Todo ello permite que esas relaciones sean positivas, siendo capaz de defender los derechos de

los demás con asertividad, creando de esta forma una oportunidad de conocimiento social y cultural. Para garantizar su adquisición CASEL (2023) establece una serie de consideraciones que se han de tener en cuenta:

- Comunicación efectiva (ver propuesta de actividades para su desarrollo en Educación Física en Tabla 4.3.)
- Desarrollar relaciones positivas
- Demostrar competencia cultural
- Practicar el trabajo en equipo y la resolución colaborativa de problemas (ver propuesta de actividades para su desarrollo en Educación Física en Tabla 4.3.)
- Resolver conflictos de forma constructiva
- Resistir la presión social negativa
- Mostrar liderazgo en grupos
- Buscar u ofrecer apoyo y ayuda cuando sea necesario
- Defender los derechos de los demás

*Trabajando por la justicia social.* Un aspecto clave en colectivos vulnerados es el trabajo de la resistencia a la presión social negativa, por ejemplo, en los colectivos que son discriminados por razón de género o sexo. A través de esta área de competencia se fomentan las relaciones sociales basadas en la construcción colaborativa de resolución de conflictos. Para el trabajo de las habilidades para relacionarse es imprescindible que la escuela, a través de sus docentes, no tengan prejuicios y que, a través de una concienciación sobre la diversidad, por ejemplo, permita que las diferencias entre géneros o sexos a la hora de relacionarse sea una ventaja y no un inconveniente.

#### 2.2.4. Área de competencia de Conciencia social

El trabajo competencial de esta área permite que la persona desarrolle la empatía, y pueda ponerse en el lugar del otro a través de la comprensión de diferentes perspectivas, siendo incluidas dentro de ellas la diversidad de orígenes y culturas, comprendiendo la influencia que los organismos ejercen sobre el comportamiento humano. Cuando una persona desarrolla la conciencia social es capaz de adentrarse en otras culturas y desarrollar la compasión por otros mediante el reconocimiento de las debilidades, pero también de las fortalezas de los demás, y la preocupación por

lo que siente el individuo. La persona además es capaz de reconocer el apoyo recibido de la “tribu” (Aula-Escuela-Familia-Comunidad). Las orientaciones que CASEL (2023) establece para su adquisición se listan a continuación ([www.casel.org](http://www.casel.org)):

- Ser capaces de reconocer las perspectivas de otros (ver propuesta de actividades para su desarrollo en Educación Física en Tabla 4.4.)
- Reconocer las fortalezas en los demás
- Demostrar empatía y compasión (ver propuesta de actividades para su desarrollo en Educación Física en Tabla 4.4.)
- Mostrar preocupación por los sentimientos de los demás
- Entender y expresar gratitud
- Identificar diversas normas sociales, incluidas las injustas
- Reconocer las demandas y oportunidades situacionales
- Comprender las influencias de las organizaciones y los sistemas en el comportamiento

*Trabajando por la justicia social.* El desarrollo de la empatía y el respeto hacia la diversidad pueden ser los estandartes de esta área, debido a que el interés por la diversidad está en auge. En la actualidad existe un aumento de relaciones entre personas de diferentes orígenes ya sea por razón socioeconómica, por género, por raza o etnia (Jagers et al., 2018). Así mismo, sentirse apoyados y respetados por la “tribu” es un factor a tener en cuenta en este colectivo ya que se canalizan los mensajes y expectativas culturales hacia un sentido crítico. En la misma dirección, el alumnado podría identificar si están actuando bien con otros y de qué manera lo están haciendo, siendo susceptible de mejora cualquier análisis de la información de la situación bajo una perspectiva de conciencia social crítica.

#### 2.2.5. Área de competencia de Toma de decisiones de manera responsable

Cabe destacar que esta área de competencia hace de nexo de unión entre el componente emocional y social de la persona, es decir, es la que pone de manifiesto cómo las competencias intrapersonales repercuten en las interpersonales. De esta forma, la

persona que adquiere esta competencia es capaz de elegir de manera constructiva, y tomar decisiones en consecuencia, sobre cómo comportarnos e interactuar con otros en diferentes situaciones. Para ello, es fundamental conocer las normas éticas de la sociedad en la que vivimos y evaluar los beneficios y consecuencias de nuestros actos, anticipando el efecto que pueden causar las decisiones escogidas y, por ende, su comportamiento. Otra de las características más relevantes de esta área es el análisis crítico de situaciones e identificar y ser capaces de solucionar o proponer soluciones a un problema personal o social. El modelo CASEL (2023) propone las siguientes consideraciones para su adquisición ([www.casel.org](http://www.casel.org)):

- Demostrar curiosidad y apertura mental
- Aprender a emitir un juicio razonado después de analizar información, datos y hechos
- Identificar soluciones para problemas personales y sociales
- Anticipar y evaluar las consecuencias de las propias acciones
- Reconocer cómo las habilidades de pensamiento crítico son útiles tanto dentro como fuera de la escuela (ver propuesta de actividades para su desarrollo en Educación Física en Tabla 4.5.)
- Reflexionar sobre el rol de uno para promover el bienestar personal, familiar y comunitario
- Evaluación de los impactos personales, interpersonales, comunitarios e institucionales

*Trabajando por la justicia social.* En poblaciones vulneradas como por ejemplo alumnado con un perfil socioeconómico bajo, potenciar un sistema donde no haya o no se manifiesten las desigualdades es complicado, pero no imposible. En este sentido, son los propios estudiantes de estos colectivos a los que los docentes deben incitar para que co-creen espacios de intercambio de opiniones libres y sin prejuicios, dónde seguramente convivan con diferentes grupos de etnias minoritarias siendo conscientes de que construyen, de manera positiva y segura, relaciones entre diferentes agentes sociales. Por último, destacamos cómo el componente social es desarrollado a través de las competencias anteriormente adquiridas y manifiestas en las relaciones interpersonales con el resto de los agentes de la sociedad.

#### 2.2.6. Evolución de la adquisición de las áreas de competencias CASEL: desde las intrapersonales hacia las interpersonales

Tal como podemos observar en la Figura 4.2., las áreas de competencias se dividen en dos áreas de carácter intrapersonal (emocionales), dos áreas de carácter interpersonal (sociales) y un área de competencia que hace de nexo de unión entre ambas, pues es la que pone de manifiesto la coherencia entre cómo me siento y en consecuencia cómo me relaciono con los demás. Se entiende como intrapersonales aquellas áreas de competencias que permiten que la persona se conozca mejor a sí misma emocionalmente, y como interpersonales a las áreas de competencias que le permiten relacionarse con el resto de agentes de la sociedad. Como consecuencia, estas cinco áreas de competencia están íntimamente relacionadas.

A pesar de esta propuesta de clasificación, se debe aclarar que no hay jerarquía entre las áreas de competencias y, por consiguiente, no tienen por qué adquirirse de manera progresiva. La adquisición de las mismas dependerá de la personalidad del grupo-clase con el que el docente se encuentre, y las decisiones que se tomen al respecto. Como bien se ha descrito anteriormente, lo ideal es una implantación del SEL sistémico con enfoque de Responsabilidad personal que aborde las áreas de competencias necesarias para ese grupo-clase desde edades tempranas y que mantenga una progresión en la enseñanza de las mismas.

Un ejemplo claro de la progresión del área de competencia de Autoconciencia, sería la que Denham (2018) realiza para la identificación de emociones, de tal manera que en la etapa de primer ciclo de educación infantil se propongan situaciones donde surjan las emociones básicas (alegría, tristeza, etc..) y se nombren para que las conozcan. En la etapa de segundo ciclo de Educación Infantil proponer estrategias para pensar cómo regular esas emociones (por ejemplo, respirar profundamente cuando son negativas) o hacer propuestas para no esconder y manifestar lo que sienten. Durante la etapa de Educación Primaria enseñarles que pueden sentir varias emociones a la vez y reconocerlas, de esta forma se prepara al alumnado para que sea capaz de reconocer como normal un estado “hormonalmente alterado” en cuanto a sentir una mezcla

**Figura 4.2.**  
Carácter de las áreas de competencias del modelo CASEL



Fuente: elaboración propia

de emociones. Para finalizar en la etapa de Educación Secundaria se realizaría un trabajo de concienciación donde se ponga de manifiesto que cada discente siente diferentes emociones en función de sus circunstancias y características personales y que deben ser respetadas.

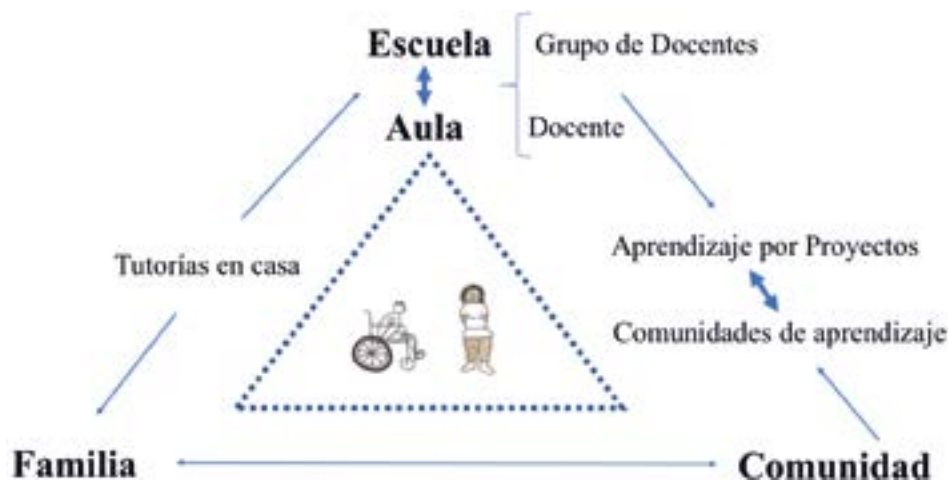
### 3. Metodologías que favorecen la implantación del Aprendizaje Social y Emocional ecológico proximal desde la Educación Física

Es destacable que, a pesar de que el SEL es una metodología emergente, la actividad física y el deporte se muestran como vehículo de adquisición de las áreas de competencias a través de las investigaciones realizadas tanto a nivel curricular como extracurricular. Como ya es sabido, los programas llevados a cabo por los docentes en el ámbito deportivo son generadores de valores que traspasan la propia práctica deportiva. La persona que lo practica mediante el desarrollo de las interacciones sociales entre compañeros aumenta el control sobre las emociones, colabora y toma decisiones responsables (tanto individuales como colectivas), y todo ello a través del disfrute de una práctica que resulta motivadora. Por ende, en las clases de Educación Física

el discente no sólo aprende a gestionar sus emociones y canalizarlas, sino que además aprende a reconocerlas, siendo el marco perfecto de implementación del SEL.

Previamente se ha mencionado que el SEL se puede llevar a cabo por niveles ecológicos proximal y distal (ver apartado 2) y por enfoques de implementación en función del perfil del alumnado y/o los objetivos que se persigan (ver apartado 2.1). A nivel ecológico distal, como docentes de Educación Física parece que poco o nada se puede hacer para cambiar leyes educativas u organismos a nivel nacional, y cuanto ni más a nivel internacional, pero dónde sí se puede incidir es en el nivel ecológico proximal (ver Figura 4.1.). Cuando una escuela o incluso un docente, o grupo de ellos, tienen la iniciativa de implementar el SEL en su contexto educativo, este gesto traspasa los muros académicos para llegar a los hogares y comunidades. Está claro que cualquier aportación que pueda mejorar las competencias socio-emocionales del alumnado es de buena acogida, pero muchos de los docentes al implementar esta metodología lo hacen bajo el prisma de aproximaciones fragmentadas del SEL reduciendo su impacto beneficioso en la mayoría de casos.

**Figura 4.3.**  
**Desarrollo del SEL a través del nivel ecológico proximal**



Fuente: elaboración propia

Esta circunstancia, en ocasiones puede convertirse en una ventaja. Por ejemplo, si un docente de Educación Física en la etapa educativa de Educación Primaria ha detectado que su grupo-clase necesita desarrollar o profundizar en aspectos relacionados con el área de competencia de Autocontrol (hecho manifiesto cuando pierden en un juego que no saben controlar sus impulsos y acaban teniendo discusiones entre ellos) y decide aplicar un programa que permita que su alumnado sea capaz de controlar esos impulsos y tomar decisiones responsables al respecto, entonces se puede producir un efecto llamada en el centro educativo. En este caso, otros docentes que puedan tener contacto con ese mismo grupo-clase y que hayan percibido el cambio suscitado en ese alumnado, podrá desencadenar un interés colectivo sobre los beneficios del SEL y su implementación por parte de más docentes, y en el mejor de los casos, siendo muy optimista, como metodología abanderada de esa escuela.

Ahora bien, si realmente es el centro el que propone esa implementación, el docente debe conocer que su labor no sólo queda en el aula, sino que el contacto con las *familias* debe ser lo más estrecho posible ya que las emociones nacen en el núcleo familiar y se desarrollan en el resto de los contextos. En este sentido,

para aproximarnos a la realidad que el alumnado está viviendo, sería recomendable realizar entrevistas que profundicen sobre cómo se siente cada discente. Una de las propuestas interesantes que se podría abordar es llevar a cabo “tutorías en casa”, iniciativa que requiere tiempo pero que permite profundizar y tomar contacto con el contexto del niño o niña. Por una parte, el docente conoce a la familia que es quien voluntariamente decide acogerlo en su casa, se adentra en el espacio donde se desenvuelve diariamente su discente y extrae información a nivel socio-emocional en un ambiente distendido (esta técnica se puede emplear también como instrumento de evaluación a través de entrevistas semiestructuradas, para profundizar ver apartado 4.2). La Figura 4.3. refleja un esquema de cómo se abordaría este nivel SEL ecológico proximal.

El éxito sobre la implementación completa en el desarrollo del SEL sería la más complicada sin duda, ya que es necesario el trabajo que el docente debe desarrollar con la comunidad. Acorde con este nivel ecológico proximal, como pueden ser reuniones periódicas con monitores de actividades extracurriculares, líderes espirituales e incluso personal sanitario con los que el discente tenga contacto. En este sentido, el Aprendizaje por Proyectos se propone como metodología que arti-

cula el SEL desde diferentes etapas educativas hasta diferentes áreas de conocimiento, y además como metodología impulsora del enfoque de implantación del SEL transformador con repercusión en la sociedad (Jagers et al., 2019). Desde el Aprendizaje por proyectos se impulsa el trabajo del SEL en diferentes áreas de conocimiento que estén interesadas en abordar el SEL de forma conjunta, lo idóneo en este caso es que sea el centro el que liderara la propuesta para que los docentes puedan coordinarse mejor. De tal forma que, si el trabajo competencial lo llevamos a cabo desde la Educación Física, ya sea de forma transversal o interdisciplinar, a través de Aprendizaje por Proyectos tal como sugiere la nueva vigente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el discente aumentaría su empoderamiento a nivel físico, emocional y social.

Pongamos un ejemplo, si en el contexto educativo existe en el alumnado una falta generalizada del área de competencia de Autocontrol, en el que abundan los comportamientos disruptivos, se podría trabajar de manera interdisciplinar y transversal a través de diferentes asignaturas para la identificación de emociones y proponer diferentes estrategias de Autocontrol como posible herramienta de afrontamiento. De esta forma se proponen las siguientes **áreas** educativas de conocimiento que estarían implicadas para la adquisición del área de competencia de Autocontrol en cuanto a identificar la emoción de enfado o ira:

- Ciencias de la naturaleza: identificación de las sensaciones corporales cuando una persona se enfada: aceleración del pulso, aumento de temperatura corporal, sudoración, etc....
- Educación Física: una vez que el niño o niña reconozca esas señales fisiológicas, se facilitaría un espacio donde el discente estuviera sólo/a y con música de percusión (no estereotipada), sacudiera su cuerpo al ritmo de música tribal para expulsar la ira identificada, una vez culminara la catarsis proponer un espacio de silencio y quietud. Tras ello hay que sugerir que se cumplimente un diario de emociones dónde el alumnado describa las sensaciones percibidas (Ciotto y Gagnon, 2018), para conocer qué le ha motivado a comportarse así y reconocer en otra situación similar cómo se ha sentido y poder identificarla.

- Educación Artística: en este sentido se propone la asignatura de Educación plástica y visual donde se plantearía realizar “el retrato del enfado”, poner en una pared papel continuo y que el discente cuando identifique una emoción negativa, que acuda a esa pared para expresar a través de un dibujo lo que está experimentando. Una vez finalizado, hay que proponer que verbalice qué es lo que ha sentido.
- En cualquier área: cuando aparezcan los signos corporales explicados en Ciencias de la naturaleza, el alumnado debe ser capaz de identificarlos y, en tal caso, que el discente acuda a un lugar tranquilo habilitado para ello por el centro educativo y se intente calmar a través de respiraciones profundas y/o uso de mindfulness. Tras el periodo de tiempo que el discente necesite, se le propondrá hablar sobre qué es lo que ha sucedido para que se haya enfadado y qué es lo que ha sentido, con el objetivo de verbalizar y así concienciar sobre cómo las emociones nos afectan.

*Trabajando por la justicia social.* Llevar a cabo la implementación de programas SEL en colectivos vulnerados, como pueden ser etnias minoritarias, permite acercar a la comunidad que les rodea (de diversos orígenes) al entorno educativo a través de metodologías tales como Comunidades de Aprendizaje, dicha metodología actúa como potenciador del aprendizaje a través del voluntariado de su comunidad quien ofrece aprendizajes significativos en relación a su realidad más inmediata.

### 3.1. Modelos pedagógicos que favorecen la adquisición de las áreas de competencias del Aprendizaje Social y Emocional en Educación Física

Como se ha podido constatar, el trabajo del docente se encuentra en la cúspide de la pirámide de la Figura 4.3. Así pues, centrándonos en Educación Física, desarrollar un trabajo por áreas de competencias CASEL (2023) es relativamente fácil gracias a la amplia gama de modelos pedagógicos y estrategias metodológicas que nos facilitan esta labor. Es importante destacar que no existe un método común para el desarrollo de dicha metodología, y que éste dependerá del grupo-clase que tengamos o el perfil de alumnado que predomine en el centro escolar (SEL de Responsabilidad personal, ver

Figura 4.1.). Sin embargo, a pesar de que la evidencia científica nos muestra que existen modelos con los que se pueden desarrollar diferentes áreas de competencias del SEL con éxito, tal como el Modelo de Educación Deportiva, en la Tabla 4.1. se plantean otros modelos interesantes como propuesta de hibridación para la adquisición de diferentes áreas de competencias en función de la fase en la que se trabajen.

**Tabla 4.1.**

*Desarrollo de las competencias CASEL en función de las fases o niveles de aplicación de los modelos pedagógicos propuestos*

| MODELOS                                     | APLICACIÓN   | COMPETENCIAS CASEL |             |                                 |                               |                   |
|---|--|--------------------|-------------|---------------------------------|-------------------------------|-------------------|
|   |  | Intrapersonales    |             | Nexo                            | Interpersonales               |                   |
|   |  | Autoconocimiento   | Autocontrol | Toma de decisiones responsables | Habilidades para relacionarse | Conciencia Social |
| Modelo de Responsabilidad Personal y Social | Nivel 1  | ✓                  |             |                                 |                               |                   |
|   | Nivel 2  | ✓                  | ✓           |                                 |                               |                   |
|   | Nivel 3  | ✓                  | ✓           | ✓                               |                               |                   |
|   | Nivel 4  | ✓                  | ✓           | ✓                               | ✓                             |                   |
|   | Nivel 5  | ✓                  | ✓           | ✓                               | ✓                             | ✓                 |
| Aprendizaje cooperativo                     | Responsabilidad individual en el trabajo colectivo   | ✓                  | ✓           | ✓                               |                               |                   |
|   | Interacción cara a cara  | ✓                  | ✓           | ✓                               | ✓                             |                   |
|   | Procesamiento grupal   | ✓                  | ✓           | ✓                               | ✓                             |                   |
|   | Interdependencia positiva  | ✓                  | ✓           | ✓                               | ✓                             | ✓                 |
|   | Habilidades interpersonales  | ✓                  | ✓           | ✓                               | ✓                             | ✓                 |
| Modelo de Educación Deportiva               | Asunción y ejecución de roles  | ✓                  | ✓           | ✓                               |                               |                   |
|   | Afiliación y registro de datos en fases de temporada, competición, evento culminante y festividad. | ✓                  | ✓           | ✓                               | ✓                             | ✓                 |
| Enfoque activista                           | Fase de Construcción de la Fundamentación  | ✓                  | ✓           | ✓                               |                               |                   |
|   | Fase de Implementación   | ✓                  | ✓           | ✓                               | ✓                             | ✓                 |

La Tabla 4.1. clarifica en qué fase de aplicación podríamos trabajar cada área de competencia en función del modelo pedagógico abordado, excluyendo el Aprendizaje por Proyectos y la Comunidad de Aprendizaje ya que sus fases están más orientadas a la organización docente que a su aplicación por parte del alumnado y han sido abordados previamente al comienzo de este apartado. A continuación, se detalla cómo se podría alcanzar las áreas de competencias bajo algunos ejemplos de modelos pedagógicos en las clases de Educación Física:

- *Aprendizaje Cooperativo*: basándonos en las cinco características que Fernández-Río (2009) propone como fundamentales para desarrollar este modelo, se pretende que las áreas de competencias *intrapersonales* se trabajen a partir de la responsabilidad que cada estudiante adquiere en la relación con el trabajo grupal, siendo estas áreas complementadas por la toma de decisiones responsable en este sentido de implicación. A partir de las propias actividades dónde los compañeros de grupo deben colaborar para conseguir una meta común se están desarrollando el resto de las áreas de competencias, ya que sin una *toma de decisiones responsable* (ya sea del líder de grupo o bajo propuestas de otros miembros del grupo), y el clima de cooperación y ayuda que se crea alrededor, no se podría conseguir la meta. Por lo que las áreas de competencias *interpersonales* se trabajarían a través del procesamiento grupal (siendo las *habilidades para relacionarse* la competencia interpersonal a desarrollar), así como la interdependencia positiva, el establecimiento de objetivos de grupo y habilidades interpersonales. Tanto el estudiante como el docente son co-partícipes de conocimiento, hecho que apoya de nuevo el nivel ecológico proximal del SEL.
- *Modelo de Educación Deportiva*: en este modelo la adquisición de competencias de Conocimiento de sí mismo y de Autocontrol (intrapersonales) vuelve a recaer sobre la asunción la puesta en práctica de las responsabilidades de los roles. A través de una toma de decisiones responsable y el desarrollo de conciencia social y habilidades para relacionarse, se puede aplicar en todos los elementos clave del modelo (afiliación, temporadas, competición, registro de datos, festividad y evento culminante y festividad).
- *Enfoque activista*: a pesar de que no hay evidencias científicas de aplicación de este modelo en relación a la adquisición de las áreas de competencias del modelo CASEL, se propone por su idoneidad su desarrollo ya que, según Oliver y Kirk (2015) este enfoque incluye en su propia arquitectura los elementos fundamentales de una pedagogía centrada en el alumnado, la creación de espacios para facilitar una mirada crítica, una práctica basada en la indagación y centrada en la acción, y una escucha y respuesta constante. Además, se trabaja desde la Teoría de la ética del cuidado la cual empodera al alumnado facilitándole herramientas para gestionar los problemas a los que se enfrente de una manera respetuosa consigo mismo y con los demás. Las evidencias sobre la implementación de este enfoque ponen de manifiesto la fusión entre la pedagogía crítica y el feminismo en situaciones de vulneración, tales como la desigualdad de género o la exclusión a personas de diferentes etnias y a estudiantes de nivel socio económico bajo. En la primera fase de construcción de la fundamentación, a través de un ambiente democrático escuchando las voces del alumnado sobre el contenido que quieren trabajar ya se están manifestando inconscientemente las competencias intrapersonales (*autoconocimiento* y *Autocontrol*) y *toma de decisiones responsable*. Siendo en la segunda fase de implementación donde se podrían reforzar esa *toma de decisiones responsable* y las competencias interpersonales (*conciencia social* y *habilidades para relacionarse*) en cuanto a la interacción con el resto de los compañeros/as en la realización de las tareas. En colectivos vulnerados el desarrollo de una conciencia social crítica es clave de éxito, ya que a través de este enfoque se permite diseñar un clima lleno de posibilidades. Si como docentes somos capaces de permitir al alumnado que imagine todo lo que quiera cambiar y lo verbalice a través de una crítica al contexto, estamos siendo partícipes de que ese cambio se propicie creando su propio contenido curricular en función

de sus motivaciones y preferencias. Para ello, es necesario fomentar un clima afectivo seguro y un ambiente democrático para posteriormente poder negociar el contenido, ya que no se trata de hacer lo que el alumnado quiera, sino que el docente se pone al servicio del alumnado escogiendo y negociando con ellos el contenido a abordar.

### 3.2. Propuesta de actividades para el desarrollo de las áreas de competencias del Aprendizaje Social y Emocional en Educación Física

Tal como se ha definido en el apartado 2.2, contamos con numerosas consideraciones para abordar cada área de competencia del modelo CASEL. Con el objetivo de ofrecer una respuesta de cómo se trabajaría dentro del área de Educación Física, se proponen

**Tabla 4.2.**

*Ejemplo sobre actividades de identificación de emociones de uno mismo dentro del área de competencia de Autoconciencia secuenciadas por etapa educativa*

| Etapa educativa                     | Descripción  |
|-------------------------------------|--|
| Educación Infantil                  | Se confeccionará una alfombra emocional con diferentes caras: una sonriente, otra neutra y la última triste, y se ubicaría en la puerta por dónde pasan. En este sentido podrían pasar individualmente por el camino que marca esa cara y el docente hacerse una idea de cómo poder trabajar con esa clase en función del sentimiento mayoritario de la clase. Además, cuando salgan también pueden hacerlo por dicha alfombra y comprobar si el trabajo realizado en clase ha permitido modificar la emoción que traían.  |
| Educación Primaria                  | Se facilitará un papel con un termómetro dibujado y tendrán que coger el estuche con colores. Se dispersarán por el espacio (intentando que no estén cerca los unos de los otros) y se pedirá que se concentren en ellos/as mismos/as siguiendo las directrices que a continuación se propone:<br>- Siéntate cómodo/a, pon tu mano izquierda sobre tu abdomen y tu mano derecha sobre tu pecho, conéctate contigo mismo/a a través de una respiración profunda realizada por la nariz.<br>- Identifica qué es lo que sientes ahora mismo.<br>Colorea el termómetro emocional en función de cómo te sientes hoy, usa el color que desees y ponle nombre a la emoción. |
| Educación Secundaria y Bachillerato | En este caso la estrategia sería la misma que en Educación Primaria, distinguiendo las siguientes diferencias:<br>- Se facilitará un papel con tres termómetros de diferentes tamaños dibujados y tendrán que coger el estuche con colores.<br>- Siéntate cómodo/a, pon tu mano izquierda sobre tu abdomen y tu mano derecha sobre tu pecho, conéctate contigo mismo/a a través de una respiración profunda.<br>Además, las instrucciones se ampliarían:<br>- Justifica el por qué te sientes así.<br>Utiliza tantos termómetros como emociones hayas identificado.  |

**Observaciones:**

- En todas las actividades propuestas se puede dar la opción de compartirlo en voz alta, sobre todo en edades tempranas
- La actividad del termómetro emocional se puede realizar al inicio de la sesión y repetir al final de la misma, y quedarnos con los registros como medio de evaluación.

una serie de actividades que permiten abordar cada área de competencia en función de la etapa educativa correspondiente. Centrándonos en el área de competencia de Conocimiento de sí mismo, la Tabla 4.2. ofrece un ejemplo de cómo trabajar la identificación de emociones perteneciente a la misma. En este caso se

parte de la situación de una jornada escolar estresante dónde el alumnado acude a las clases de Educación Física para desfogar su energía, por ello se solicitará al discente que se conecte con la emoción que tiene en ese momento a través de las instrucciones del docente.

**Tabla 4.3.**

*Ejemplo sobre actividades de identificación y utilización de estrategias para manejar el estrés del de área de competencia de Autocontrol secuenciadas por etapa educativa*

| Etapa educativa                     | Descripción   |
|-------------------------------------|---|
| Educación Infantil                  | En este caso cuando un niño o niña pequeña muestra una “rabieta” lo ideal no es ni castigarle ni reprimirle, y menos en público. Cuando se produzca esta situación se trata de validar la emoción que están sintiendo (Ciotto y Gagnon, 2018), de tal forma que el docente pueda llegar a él/ella a través de estas palabras: “entiendo que te sientas así (empatía), poner un ejemplo de alguna vez que te hayas sentido tú enfadado (puede ser inventado para que se sienta comprendido/a), pero en esta clase yo no voy a permitir que hables/grites/pegues. Ahora necesito que vengas conmigo”. Hasta que el niño/a se calme. |
| Educación Primaria                  | Después de un altercado o una conducta disruptiva por parte del discente, habilitar un espacio de catarsis dónde el alumnado pueda desfogar su energía con balones, a través de música bailando, saltando o agitando el cuerpo. Se trata de que pueda canalizar la energía que “fisiológicamente” causa el enfado y que tras ese momento de catarsis haya un momento de respiraciones profundas donde la quietud sea el final de la actividad. Pedirle que cuando se sienta preparado vuelva con el resto del grupo.  |
| Educación Secundaria y Bachillerato | A diferencia de las etapas anteriores, un adolescente ya es consciente de cuándo puede realizar una acción no deseada porque sabe identificar lo que siente. Aun así las estrategias que se proponen en esta etapa son de respiraciones profundas e incluso, realizar mindfulness al comienzo de la sesión cuando el objetivo de la misma sean ejercicios competitivos.   |

Para trabajar el área de competencia de Autocontrol, en cuanto al desarrollo de estrategias para manejar el estrés, la Tabla 4.3. expone actividades enmarcadas en una situación dónde el discente pueda identificar las emociones negativas y se faciliten, desde la Educación Física, propuestas sobre estrategias para manejar el estrés y reducir las consecuencias negativas de sus actos.

En cuanto al área de competencia de Habilidades para relacionarse, como pertenece al grupo de competencias interpersonales, necesitamos la interacción con el resto de alumnado para poder desarrollarla. Centrándonos en el fomento de la comunicación efectiva, así como en la resolución de problemas de forma colaborativa, en la Tabla 4.4. se proponen ac-

tividades que empleen la estrategia metodológica de resolución de problemas y/o el modelo pedagógico de aprendizaje cooperativo (ver apartado 3.1) para la consecución de esta área de competencia.

**Tabla 4.4.**

*Ejemplo sobre actividades de comunicación efectiva y resolución colaborativa de problemas del área de competencia de Habilidades para relacionarse secuenciadas por etapa educativa*

| Etapa educativa                     | Descripción   |
|-------------------------------------|---|
| Educación Infantil                  | El planteamiento del juego de cómo transportar una pelota de una línea a otra por parejas/grupos sin emplear las manos podría ser un claro ejemplo de este aspecto a trabajar. Además, se puede repetir varias veces porque existen múltiples soluciones al problema planteado por el docente.  |
| Educación Primaria                  | Desafío físico cooperativo. En grupos de 7/8 personas tienen que cruzar el río (de una línea de salida marcada en el suelo hasta otra línea de meta) con la ayuda de dos colchonetas sin pisar el suelo. Animar a que hablen entre ellos para conseguir el objetivo (Ciotto y Gagnon, 2018).  |
| Educación Secundaria y Bachillerato | Retos cooperativos. Piensa-Comparte-Actúa. El docente planteará un problema a la clase. Se crearán sub-grupos de dos personas y tendrán que pensar una solución al problema, lo pondrán en común con el resto de los compañeros/as del grupo más grande y lo realizarán y decidirán cuál es la estrategia que mejor se adecúa para conseguir el objetivo. Se repetirá la misma acción hasta que toda la clase haya decidido en consenso cuál es la estrategia que soluciona de manera más eficaz y consensuada la resolución de ese problema. |

**Observaciones:**

En todo momento se atenderá al tipo de comunicación que realicen los discentes entre ellos. En las etapas más tempranas se puede guiar esa comunicación para que sea más eficaz.

El área de competencia de Conciencia social necesita del resto de discentes para ser desarrollada en Educación Física, al igual que el área anterior. Por ello, desde la Conciencia social se puede poner en perspectiva el SEL transformador para la justicia social entre el alumnado. En este sentido, como

refleja la Tabla 4.5. se trata de proponer actividades en Educación Física dónde se vean en desventaja aquellos/as alumnos/as más aventajados/as, trabajando de esta forma la empatía a través de la toma de perspectiva del otro.

**Tabla 4.5.**

Ejemplo sobre actividades de tomar la perspectiva del otro demostrando empatía y compasión del área de competencia de Conciencia social secuenciadas por etapa educativa

| Etapa educativa  | Descripción   |
|--|---|
| Educación Infantil   | En estas edades un claro ejemplo es la elección de miembros de un equipo. El docente podría nombrar como “capitanes” para escoger su equipo a aquellos que se encuentran en una situación de vulnerabilidad y “forzar” a que los discentes con mayor habilidad o liderazgo sean los últimos en formar parte de esos equipos. Para finalizar haciendo una reflexión de cómo se han sentido e incidir en aspectos de justicia social.   |
| Educación Primaria   | <p><i>Role Playing.</i> Repartir unas tarjetas con historias para que el alumnado realice por grupos una dramatización, por ejemplo:</p> <p>Un día en clase de Educación Física, la profesora divide a la clase en dos equipos mixtos (igual número de chicas y de chicos en cada equipo), van a disputar un partido y antes de empezar se escucha en uno de los equipos los siguientes comentarios:</p> <p><b>Iván:</b> ¿con quién te ha tocado a ti en el equipo Sergio?</p> <p><b>Sergio:</b> con Dani, Hugo, Félix, Vanesa, Silvia y Rocío</p> <p><b>Iván:</b> buahh ¡con Silvia! ¡Es malísima! qué mala suerte has tenido (se ríe) ¡no sabe ni coger el balón! Os vamos a machacar.</p> <p><b>Sergio:</b> no te preocupes ya hemos hablado entre nosotros y Silvia se va a quedar en el banquillo, no somos tan tontos como para sacarla a jugar (se ríen los dos)</p> <p><b>Sergio:</b> eso, eso, ¡y de paso le dices que nos traiga agua!! Jajaja.</p> <p>Silvia escucha lo que han dicho sus “compañeros”, se acerca a la profesora y le dice “lo siento profe hoy no me encuentro muy bien, prefiero no jugar”.</p> <p>Hacer una reflexión al finalizar las exposiciones de cada grupo para concienciar sobre las desigualdades por razones de sexo/género y empatía con Silvia.</p> |
| Educación Secundaria y Bachillerato  | En este caso se realizaría la misma actividad que en la etapa de Educación Primaria, pero con la modificación de que tras finalizar su exposición se le repartiera otro guion con la situación inicial, pero con el resto de conversación en blanco para que los discentes por grupos reescribieran la situación con un final justo socialmente. Además, representaría cada grupo su nuevo final y se haría una reflexión final sobre los aspectos de discriminaciones por razón de sexo/género y empatía con los sentimientos de Silvia.   |
| <p><b>Observaciones:</b></p> <p>- Se podría realizar con cualquier situación de colectivo vulnerado por razón de discapacidad, etnia y/o raza.</p> |   |

Por último, y no por ello menos importante, desde Educación Física se propone trabajar el área de competencia de Toma de decisiones de manera responsable, mediante la importancia que tiene el pensamiento crítico tanto dentro como fuera de la escuela. Junto con la anterior área de competencia, la Toma de deci-

siones de manera responsable, también aboga por una justicia social. A través del pensamiento crítico, en la Tabla 4.6., se pueden trabajar las desigualdades que el SEL transformador intenta mitigar con las actividades que se proponen.

**Tabla 4.6.**

*Ejemplo sobre actividades para el reconocimiento útil del pensamiento crítico dentro y fuera de la escuela del área de competencia de Toma de decisiones de manera responsable secuenciadas por etapa educativa*

| Etapa educativa                     | Descripción  |
|-------------------------------------|--|
| Educación Infantil                  | En la misma línea que la actividad planteada para la conciencia social, se abordarían aspectos que ponen de manifiesto las desigualdades sociales. Una vez identificadas algunas de ellas, se le pediría al alumnado que si fuera del contexto escolar han vivido alguna situación similar, poniendo nosotros un ejemplo de desigualdad fuera de la escuela para dar pie a ejemplos que los discentes hayan vivido. Se pondría en común con todo el grupo y serviría como concienciación que fomentara el pensamiento crítico en los más pequeños. |
| Educación Primaria                  | Tras el <i>Role Playing</i> planteado en la anterior área de competencia, en otra sesión se preguntaría al alumnado si han vivido, percibido, una situación similar con cualquier otro colectivo vulnerado. Apelando a su pensamiento crítico fuera de la escuela y fomentando el reconocimiento de acciones socialmente injustas.   |
| Educación Secundaria y Bachillerato | De la misma forma, se pondrían ejemplos claros en los que la sociedad es injusta con los colectivos vulnerados en materia de deporte. Por ejemplo, la repercusión mediática que tienen los deportes de hombres frente al de mujeres. A través de un debate se potenciaría la concienciación sobre las desigualdades sociales y su reconocimiento en hechos similares que trascienden de la escuela   |

#### 4. ¿Cómo puedo evaluar las áreas de competencias Aprendizaje Social y Emocional?

Para responder a esta pregunta debemos conocer desde qué perspectiva nos postulamos ¿desde una evaluación cuantitativa, cualitativa o mixta? La mayoría de las investigaciones que ofrecen resultados sobre la implementación del SEL en contextos educativos lo hacen desde perspectivas cualitativas, hecho que da sentido a la escasez de instrumentos de evaluación cuantitativos como cuestionarios, que permiten profundizar sobre competencias sociales y emocionales. Consecuencia de ello, no es de extrañar cuando de emociones, sentimientos o percepciones se trata, que sean los instrumentos que recogen cualidades los que prevalecen por encima del resto. Así pues, desde esta perspectiva cualitativa, se presentan las entrevistas semiestructuradas, los grupos de discusión, las observaciones realizadas por el docente o incluso los diarios que cumplimenta el alumnado, como los instrumentos que más se emplean para la evaluación de las

áreas de competencias del SEL. Sin poder profundizar en ninguno de ellos porque todos y cada uno de ellos están diseñados sobre las necesidades socio-emocionales del grupo-clase.

Sin embargo, en la mayoría de los estudios se pretenden mejorar las áreas de competencias desarrollando programas, en este caso de Educación Física. Para ello el modelo CASEL (2022) ofrece un documento de evaluación con el fin de conocer si el programa puesto en práctica está basado en la evidencia, es decir, si se ha integrado bien con las necesidades captadas en las entrevistas realizadas a los docentes de ese grupo-clase. Este documento se compone de cuatro preguntas con una escala tipo Likert que varían del 1 (*nunca*) al 4 (*siempre*), pudiendo obtener hasta una puntuación máxima de 16 puntos y un apartado cualitativo de observación dónde se recogen las evidencias observadas durante la aplicación del programa. La finalidad del mismo es valorar si el programa se ha ajustado a los objetivos propuestos. En la Tabla 4.7. se ofrece una adaptación de este instrumento en castellano.

**Tabla 4.7.**  
Adaptación al castellano de la evaluación de los programas CASEL (2022)

| Ítems que evalúa el programa  | 1              | 2 | 3 | 4 |
|---|----------------|---|---|---|
| 1. El programa se ajusta a las necesidades detectadas previamente de nuestros estudiantes.  |                |   |   |   |
|   | Observaciones: |   |   |   |
| 2. El programa está en consonancia con lo que consideramos más importante para nuestro contexto escolar y satisface las necesidades logísticas de los profesores (puede llevarse a cabo durante la jornada escolar, está en un formato que los profesores encontrarán útil, etc). |                |   |   |   |
|   | Observaciones: |   |   |   |
| 3. Los resultados del programa se ajustan a los objetivos   |                |   |   |   |
|   | Observaciones: |   |   |   |
| 4. Este programa se puede integrar bien con las prioridades que ya se están llevando a cabo en nuestro centro educativo   |                |   |   |   |
|   | Observaciones: |   |   |   |

## 5. Experiencia docente en Educación Física. Integración de todos los elementos anteriores en la implementación de un programa de Aprendizaje Social y Emocional

Aunque parece difícil implementar una metodología que abarca cinco áreas de competencias a nivel socio-emocional, el inicio debe ser un cribado de aquellas que el grupo-clase necesita adquirir. Por ello, se hace necesario la implicación de todos los agentes que rodean al alumnado, ya sean padres, resto de profesorado del centro educativo, e incluso los propios estudiantes. Para comprender mejor el procedimiento que se puede llevar a cabo, se muestra una experiencia docente llevada a la práctica con alumnado de 6º curso de Educación Primaria en Educación Física cuyos objetivos generales se concretaron en:

- Diseñar un programa de intervención en Educación Física sobre aprendizaje social y emocional basado en las necesidades reportadas por el profesorado

y alumnado sobre un grupo de 6º de primaria que presenta conductas disruptivas.

- Evaluar los efectos de la implementación de dicho programa de intervención.

Para conocer sobre qué **áreas de** competencias del modelo CASEL se debía incidir en el diseño de la Unidad Didáctica que posteriormente se implementaría, se realizaron entrevistas a los cuatro docentes que impartían clase a ese grupo: la tutora, el maestro de música, de inglés y de Educación Física, y además a los 22 alumnos y alumnas que componían dicha clase a través de grupos de discusión basándonos en la Guía de Programas CASEL (2021). Como resultado fueron las áreas de competencias de *Autoconciencia*, *Habilidades para relacionarse* y *Conciencia social* sobre las que el programa de intervención debía fijar su trabajo para su adquisición. En este sentido se diseñó una unidad didáctica compuesta por doce sesiones llevadas a cabo en Educación Física dónde a través de juegos cooperativos se adquirieran dichas **áreas de**

competencias. Las actividades planteadas giraban en torno a:

- La identificación de emociones perteneciente al área de competencia de Autoconciencia, para detectar las emociones que les generaban las actividades realizadas en equipo, y éstas eran reportadas al final de cada sesión por cada alumno individualmente a través de un mural de emociones instalado en el gimnasio con emoticonos de las emociones percibidas.
- La preocupación por los sentimientos de los demás cuando no conseguían su objetivo en los juegos cooperativos, perteneciente al área de competencia de conciencia social, registrado mediante un diario cumplimentado por el docente de Educación Física dónde se anotaban las conductas manifestadas al respecto.
- El desarrollo de relaciones positivas que mejoraran el clima de aula mediante la cooperación necesaria para conseguir el reto, perteneciente al área de competencia de habilidades para relacionarse, a través de los juegos cooperativos y las posteriores reflexiones realizadas al finalizar cada sesión.

Una vez realizada la Unidad Didáctica, se procedió a la evaluación del Programa de Intervención ofrecido por la Guía de Programas CASEL (ver Tabla 4.7.), obteniendo 13 puntos sobre 16 posibles. Concluyendo que los efectos sobre la adquisición de las competencias de Autoconciencia, habilidades para relacionarse y conciencia social desarrollados en la Unidad didáctica redujeron las conductas disruptivas y favorecieron un clima más afectivo en clase.

## 6. Conclusiones

Cuando desarrollamos el trabajo sobre las áreas de competencias intrapersonales, de *Autoconocimiento* y *Autocontrol* y el área de *Toma de decisiones responsable*, lo que estamos favoreciendo es el empoderamiento de nuestros discentes. Sí, además, transferimos ese empoderamiento a áreas de competencias interpersonales, como *Conciencia social* y *Habilidades para relacionarse*, el resultado queda de manifiesto a través

del compromiso social y la formación de ciudadanos que aboguen y pongan en práctica la justicia social.

El enfoque de implementación III *SEL Transformador* permite que educadores y estudiantes creen soluciones conjuntas a problemas de desigualdades a nivel social (Jagers et al., 2018), para ello el docente debe conocer muy bien el contexto y cultura en el que el alumnado se desenvuelve, transformando las limitaciones en fortalezas. Siendo fundamental crear un clima afectivo y de confianza en el grupo-aula que permita al alumnado desarrollar sus interacciones sociales que garanticen el éxito educativo en términos de adquisición de las competencias socio-emocionales, debido a que las emociones ejercen una influencia en el rendimiento académico del alumnado, en su motivación y en la manera en la que se relacionan con otros agentes de la sociedad de forma saludable.

El hecho de conocer previamente las necesidades del alumnado permite diseñar un programa de intervención SEL a medida para ese grupo-clase, obteniendo como resultado oportunidades productivas de aprendizaje (Darling-Hammond et al., 2019) y beneficios comprobados tanto por el alumnado como por el profesorado. Si desde edades tempranas el contexto educativo apostara por esta metodología, en todos los niveles, la sociedad de hoy en día no estaría tan centrada en el rendimiento escolar académico como producto, sino en la adquisición de competencias socio-emocionales que ayuden a los discentes a empoderarse y conocerse mejor así mismos para poder relacionarse con los demás, otorgando más importancia al proceso en este caso. Bajo este enfoque se reduciría la presión académica que sienten los discentes y se aliviaría su estrés mejorando de esta forma su autoconcepto académico.

Como conclusión, la integración diaria y decidida del SEL es clave para que los estudiantes no solo entiendan los conceptos del SEL, sino que también sepan cómo aplicar esos conceptos en situaciones significativas de la vida real. Esta práctica diaria, que puede ocurrir con o sin un programa formalizado, empoderará a estudiantes demostrando competencias SEL dentro y fuera del aula. Y en el mejor de los casos

implementar un enfoque de implementación III del SEL Transformador para abogar por la justicia social.

## 7. Para ampliar

El recurso por excelencia sobre el SEL es su propia página web <https://casel.org>, en ella se pueden encontrar desde vídeos explicativos sobre qué es SEL y cómo se implementa en las escuelas hasta los artículos científicos más recientes que ponen de manifiesto las bondades de su implementación en el contexto escolar. Otro recurso para profundizar sobre las investigaciones realizadas al respecto en la reciente revista de Elsevier titulada Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy.

## 8. Referencias bibliográficas

- Boncu, A., Costea, I., y Minulescu, M. (2017). A meta-analytic study investigating the efficiency of socio-emotional learning programs on the development of children and adolescents. *Romanian Journal of Applied Psychology*, 19(2), 35-4. <https://doi.org/10.24913/rjap.19.2.02>
- Ciotto, C., M. y Gagnon, A. G. (2018) Promoting Social and Emotional Learning in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 89(4), 27-33. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1430625>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2021, 22 de marzo) What is SEL? <https://casel.org/what-is-sel/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2022, 13 de mayo) <https://casel.org/systemic-implementation/sel-in-the-school/>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., y Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development, *Applied Developmental Science*. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Denham, S. A. (2018). Keeping SEL Developmental: The Importance of a Developmental Lens for Fostering and Assessing SEL Competencies. *Establishing Practical Social-Emotional Competence Assessments Work Group. Framework Briefs*, 1-13.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. y Schellinger. K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-32. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Fernández-Río, J. (2009). El modelo de Aprendizaje Cooperativo Conexiones con la enseñanza Comprensiva. En A. Méndez-Giménez(coord.) *Modelos actuales de iniciación deportiva: Unidades didácticas sobre deportes de invasión* (pp. 75-99). Wanceulen
- Jagers, R., J., Rivas-Drake, D., y Borowski, T. (2018, 11 de noviembre). Equity and Social and Emotional Learning: a cultural analysis. *Frameworks Briefs*.
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., y Williams, B. (2019). Transformative Social and Emotional Learning (SEL): Toward SEL in Service of Educational Equity and Excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162-184. <https://doi:10.1080/00461520.2019.1623032>
- Marina, J., A. (2013). *Talento, motivación e inteligencia. Las claves de una buena educación*. Ariel.
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., y Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: a framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277-297. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>
- Oliver, K.L., y Kirk, D. (2015). Girls, Gender and Physical Education. *An activist approach*. Routledge.
- Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L., y Rose, T. (2018). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development. *Applied Developmental Science*, 1. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398650>
- Real Academia Española de la Lengua (2023, 25 de julio). <https://dle.rae.es/educar>
- Zavala, M.A., y Castañeda, S. (2014). Fenomenología de agencia y educación. Notas para el análisis del concepto de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo. *Magister*, 26, 98-104





# 05.

## Educación Deportiva: de la equidad a la lucha contra la vulnerabilidad social

Yessica Segovia<sup>1</sup>, Cláudio Farias<sup>2</sup> y Luis M. García López<sup>3</sup>

*Facultad de Educación de Ciudad Real, Universidad de Castilla-La Mancha<sup>1</sup>*

*Faculdade de Desporto, Universidade do Porto<sup>2</sup>*

*Facultad de Educación de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha<sup>3</sup>*

### 1. Justificación

Muchos estudiantes pierden interés y gradualmente participan menos y están menos comprometidos en Educación Física (EF), especialmente a medida que avanzan en la adolescencia. Entre las diferentes razones, podemos encontrar que la EF tradicional no atiende a la diversidad del aula, y una gran parte del alumnado no encuentra sentido a las prácticas deportivas que se desarrollan de forma descontextualizada.

El método de enseñanza parece ser la clave pedagógica para lograr una participación significativa de todo el alumnado. En la búsqueda de una forma de enseñar que se ajuste a sus necesidades e intereses, el docente, no debe olvidar que el alumnado valora los contextos de aprendizaje que apoyan la autonomía, en los que se apropia de la experiencia y se le brinda la oportunidad de sentir que tiene algo que decir sobre lo que aprende (autonomía); para crecer y aprender a su propio ritmo (competencia); y de vincularse socialmente con sus iguales mientras participa en las actividades (relación). Además, el alumnado quiere (sobre todo) participar (no solo ganar en detrimento de mirar en lugar de jugar), quiere hacer amigos y ser parte del grupo.

En definitiva, la EF debe ser significativa para todo el alumnado, promover el bienestar, la diversión y la satisfacción, ser (suficientemente) desafiante para promover el progreso y alentar la participación deportiva prolongada en el tiempo. Por ello, es necesario proporcionar al alumnado toda una experiencia de enseñanza deportiva, más allá de la mera participación en actividades deportivas, y sin ignorar las características y el legado cultural deportivo que hará que el alumnado considere que está participando en una EF “auténtica”. Una experiencia en la que se permita a todo el alumnado progresar y ser competente en el juego (competencia), junto con una cultura deportiva sana y con un alto sentido ético que los prepara para una contribución social responsable en la EF y en la vida en general (cultura), al mismo tiempo, que muestran una predisposición para participar en actividades físicas, en la escuela y más allá (entusiasmo).

### 2. Educación Deportiva

La Educación Deportiva (ED; Siedentop, 1994) se presenta como un modelo pedagógico centrado en el alumnado y basado en prácticas participativas (Ennis, 2014) que podría responder satisfactoriamente a las

características presentadas con anterioridad. Es decir, la ED, promueve una EF que tiene como objetivo crear entornos de aprendizaje que responden a las demandas del alumnado con el potencial de mitigar su desinterés.

El modelo surge en los años 80, de la experiencia compartida de un grupo de trabajo colaborativo de docentes, siendo el papel de Daryl Siedentop el de vertebrar su estructura, aportando lo que él consideró una experiencia deportiva de calidad basada en las teorías del juego y la perspectiva cultural. Así, la ED es coherente con teorías psicológicas, educativas o los propios modelos pedagógicos<sup>1</sup>. La primera edición del modelo presentaba básicamente un reducido número de capítulos teóricos y diversas experiencias curriculares de éxito. El título de esta primera publicación fue ‘Educación Deportiva: EF de calidad a través de experiencias deportivas positivas’ (del inglés *Sport Education: quality PE through positive sport experiences*) en el que tuvo gran protagonismo un conjunto de experiencias desarrolladas por docentes (Siedentop, 1994). Este origen de *la pista a la teoría* (del inglés *down-top*) ha permitido una gran expansión entre el profesorado en la aplicación en currículos internacionales (p.ej., Australia; Alexander et al., 1996) y nacionales (p.ej., Castilla-La Mancha; Gutiérrez et al., 2020).

A pesar de que Siedentop fue el precursor del modelo, su alcance e impacto “más allá de (sus) sueños más increíbles” (del inglés ‘beyond my wildest dreams’) (Hastie et al., 2023, p. 63) no hubiera sido posible sin el trabajo de muchos docentes y académicos, entre los que destacan Peter A. Hastie, Gary D. Kinchin o David Kirk, quienes contribuyeron desde el inicio a su expansión y consolidación. La ED “ha servido para alcanzar múltiples objetivos para múltiples tipos de profesionales en formas que van ‘más allá’ de sus aspiraciones originales” (Hastie et al., 2023, p. 2).

La ED fue diseñada para favorecer un enfoque educativo y contextualizado de la enseñanza del deporte, que permitiera conseguir un desarrollo integral y completo del alumnado. Siedentop (1994) materializó

este objetivo en la triple meta de formar deportistas competentes, cultos y entusiastas. Con el propósito de contextualizar, no solo desde el ámbito de la enseñanza deportiva, sino con un sentido más amplio que incluyera el ámbito social que da sentido al contenido deportivo, el modelo se configura reproduciendo seis elementos esenciales del deporte extracurricular: I) planificación de unidades de aprendizaje organizadas como temporadas deportivas, II) diseño de una competición formal (y educativa), III) afiliación del alumnado durante la unidad de trabajo a un equipo, IV) el registro de datos educativos y de rendimiento, V) un evento culminante, y VI) un clima festivo que impregna toda la unidad de trabajo. No obstante, la ED requiere de modificaciones educativas que permitan crear contextos y condiciones adecuadas de aprendizaje. En este sentido, el profesorado debe enseñar el contenido deportivo teniendo en cuenta las propias características y habilidades del alumnado. Asimismo, el alumnado desarrolla la responsabilidad y autonomía mediante la asunción de roles. En conclusión, estas modificaciones tienen el objetivo de garantizar el logro de las metas que se plantean en el modelo, maximizar la participación del alumnado y superar las carencias educativas que se identifican en el deporte extracurricular (García López y Gutiérrez, 2017).

El éxito que caracteriza a la ED se basa, entre otras razones, en la motivación que genera en los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje: alumnado y docentes. Por un lado, el alumnado se encuentra en una EF que le permite vivir una experiencia auténtica, positiva y educativa del deporte. En este sentido, se siente el auténtico protagonista de la experiencia por la cantidad de responsabilidades que asume en un entorno de participación educativa y social. Por otro lado, el profesorado disfruta del interés y el compromiso con la práctica generado en sus estudiantes, así como del conjunto de aprendizajes significativos que se garantizan con su aplicación (p.ej., motores, sociales, afectivos, etc.). En consecuencia, el profesorado ha destacado que su aplicación es un soplo de aire fresco, sirviendo como plataforma de desarrollo y renovación profesional (Hastie et al., 2023).

En este capítulo vamos a profundizar en cómo aplicar la ED atendiendo a dos cuestiones íntimamente

1 No será hasta mucho más tarde que realmente se considere la Educación Deportiva por Metzler (2002) entre los modelos de instrucción primero, y como modelo pedagógico después por Kirk (2013).

relacionadas. La primera de ellas es la equidad. A pesar de que la ED tiene un gran potencial para afrontar situaciones educativas que favorezcan una participación más igualitaria (p. ej., las relaciones jerárquicas que se plantean en los equipos, el distinto peso de los roles o las diferentes tensiones que pueden aparecer por la competición), los desequilibrios que puedan aparecer en las mismas pueden acarrear precisamente el efecto contrario al deseado. Es por esta razón, que es necesario que el docente perciba dichos desequilibrios, y sepa aplicar las estrategias pedagógicas necesarias para que se conviertan en palanca de transformación y empoderamiento del alumnado. La segunda, que en realidad es una prolongación de la primera, es la adaptación a las situaciones de vulnerabilidad social del modelo.

### 3. Hacia la equidad mediante la Educación Deportiva

El contexto escolar alberga estudiantes únicos y diferentes entre sí, con motivaciones, inquietudes y expectativas que pueden diferir de unos a otros. En este contexto singular y heterogéneo, la EF debería ofrecer situaciones de aprendizaje educativas, inclusivas, justas y equitativas para todo el alumnado, sin distinciones por razones de género, nivel competencial o estatus social. Los principios pedagógicos en los que se construyó la ED tienen el potencial educativo de alcanzar estos objetivos, sin embargo, los programas podrían favorecer y promover más estos aspectos si se diseñan y complementan con actividades que busquen este propósito. Por ello, parece necesario fortalecer el diseño de la ED mediante estrategias pedagógicas que permitan avanzar hacia un modelo pedagógico más justo. En este apartado, presentamos algunas claves pedagógicas derivadas de nuestra experiencia en la aplicación e investigación en la ED.

#### 3.1. 'Ningún estudiante se queda atrás': la participación equitativa para favorecer el aprendizaje mediante el diseño de las temporadas

Nuestras temporadas parten de la premisa "ningún niño/a se queda atrás" (del inglés *no child left behind*), y en este sentido, todo el alumnado debe beneficiarse de tareas apropiadas a sus características, ritmos de

aprendizaje, necesidades y motivaciones. Asimismo, la participación del alumnado se verá beneficiada si el tiempo de aprendizaje (motor y asociado a sus responsabilidades) es equitativo, de calidad y suficiente para avanzar en los objetivos que se plantean. A continuación, desarrollaremos principios y estrategias que nos han sido de gran utilidad para diseñar temporadas, con el potencial de favorecer la participación equitativa del alumnado. Algunas de estas recomendaciones son el resultado de los aprendizajes que obtuvimos en Farias et al. (2022).

##### 3.1.1. Estructuración de la temporada

La planificación suficiente de sesiones de práctica en equipo (dirigida o autónoma) favorece conductas de apoyo y ánimo, y aporta el tiempo necesario para avanzar y profundizar en los aprendizajes. Asimismo, ayuda a controlar las posibles hegemonías predominantes derivadas de las diferencias de estatus social por razones de género, habilidad o popularidad. En este sentido, nuestra experiencia nos ha demostrado que los docentes deben equilibrar las sesiones de práctica en equipo y competición formal, para favorecer entornos de aprendizaje motivantes que permitan a todo el alumnado participar. Por ejemplo, cómo estructuramos la temporada podría influir en la participación de los estudiantes. La estructura clásica (pretemporada, fase regular y fase final) promueve una participación más equitativa en la competición frente a la estructura por "eventos", que intercala sesiones de competición desde el inicio de la temporada. **Esta estructura permite invertir el suficiente tiempo en el aprendizaje del contenido y el desarrollo de las tareas asociadas al rol**, permitiendo hacer frente a la aparición de conductas que desequilibren el protagonismo y la participación del alumnado menos hábil, con bajo estatus social, con necesidades de apoyo o las chicas.

##### 3.1.2. Preparación de la competición

La competición nos plantea un doble desafío en torno a la participación equitativa: la participación inter-equipo e intra-equipo. En primer lugar, y dando respuesta a la participación inter-equipo, el calendario de competición que plantea el docente es un ejemplo claro que permite favorecer la igualdad y la equidad en la participación de los equipos. El principal reto

que se nos plantea es **la organización de un sistema de competición que asegure las mismas oportunidades de práctica a todos los equipos**, especialmente, en la fase final de la temporada. En este sentido, un calendario basado en la eliminación no asegura la participación equitativa para el alumnado, favoreciendo la eliminación temprana de aquellos menos hábiles y que, en consecuencia, más tiempo de práctica necesitan. La igualdad de oportunidades no implica la eliminación del registro de datos sobre el rendimiento y el desarrollo de una gran final que enfrente a los mejores equipos de la temporada, sino que, como docentes, debemos cuidar y garantizar el mismo tiempo de práctica para todos. Se recomienda plantear un cuadro de enfrentamientos que garantice el mismo número de encuentros para todos los equipos, y la posibilidad de que todos puedan disputar la fase final, indiferentemente de sus resultados en la fase regular. Este aspecto, asegurará una participación equitativa del alumnado y una **valoración del progreso en el aprendizaje frente al potencial inicial** de los equipos.

Por otro lado, los docentes debemos estar atentos a las conductas que surgen en las dinámicas de equipo, que podrían generar desigualdades en la participación intra-equipo en entornos competitivos. Por ejemplo, puede ocurrir que los chicos acumulen más tiempo de juego que las chicas, o que el alumnado con mayor habilidad tenga más oportunidades de práctica que sus iguales por el mero hecho de considerarlo legítimo. Entre las estrategias que nos han ayudado a prevenir estas conductas, destacan la gradación de la competición (Siedentop et al., 2020) y la conformación de equipos con o sin suplentes (García López y Gutiérrez, 2017). **La gradación de la competición asegura enfrentamientos adaptados al nivel de cada estudiante**, favoreciendo contribuciones significativas de todos los miembros al equipo. **La conformación de equipos con o sin suplentes beneficia en mayor o menor medida la participación en el juego**. Sin embargo, y, aunque no contar con suplentes en el equipo garantiza la participación de todo el alumnado en el juego, las dinámicas de competición podrían verse afectadas por la ausencia de algún estudiante. Dependiendo del tipo de contenido, las reglas del juego podrían ajustarse para equilibrar el número de jugadores. Por ejemplo,

en juegos de red y muro se podría disminuir el espacio del equipo con menos integrantes. Si se opta por evitar un desequilibrio en el número de jugadores que afecte a las reglas del juego, el docente podría incluir reglas de rotación obligatoria para favorecer la participación equitativa. A modo de ejemplo, en juegos de red y muro hemos optado por la rotación obligatoria después de cada punto. En juegos de invasión hemos establecido rotación obligatoria por acumulación de tiempo de juego (p.ej., cambio cada tres minutos de juego). Entre las dinámicas que facilitan el control de la participación destaca la estructuración del tiempo de juego. Un ejemplo, puede ser dividir temporalmente un partido de balonmano en cuartos, donde se deben incluir equipos diferentes en cada uno de ellos o establecer señales de aviso de rotación de jugadores. Asimismo, y aunque en este punto hemos destacado la igualdad de oportunidades de práctica en contextos competitivos, por considerarlos los más “conflictivos”, el profesorado debe estar atento a otros espacios de participación en el juego (p.ej., la práctica autónoma).

### 3.1.3. Adaptación del contenido: los juegos modificados

El tiempo en el terreno de juego de forma exclusiva no garantiza el progreso y aprendizaje del alumnado, sino que se necesita asegurar una participación “completa”. Para ello, los juegos modificados como tarea central del proceso de enseñanza-aprendizaje, que establecen los modelos basados en el juego, son la forma más coherente para conseguir el doble propósito de favorecer la participación basada en el principio de jugabilidad y facilitar el proceso de aprendizaje de todo el alumnado. Se recomienda el diseño y selección de **juegos modificados por representación (mini-deportes) como referencia para la competición**. Asimismo, este juego no tiene por qué ser fijo durante la temporada, y el docente tomando en consideración la premisa de máxima participación de todo el alumnado, podrá adaptarlo al progreso del aprendizaje de sus estudiantes. En este sentido, las **modificaciones por adaptación al alumnado** (Hopper, 2011) **permitirán establecer el reto óptimo para cada estudiante**. Además, los estudiantes podrían formar parte de este **proceso de re-diseño para ir hacia el juego más justo para todos**. Por ejemplo, en una temporada de roundnet

(juego de red y muro) se progresó hacia un juego de mayor dificultad técnico-táctico de la fase regular a la fase final, debido a la pericia ganada por el alumnado participante. Inicialmente, se planteó un juego de iniciación 1vs1 utilizando el suelo como red y regla de agarre y lanzamiento obligatoria. En la fase final, se diseñó un juego 2vs2 y se permitió que el alumnado, en función de sus preferencias, seleccionara el tipo de golpeo (i.e., agarre y lanzamiento, agarre y golpeo o golpeo). Esta elección individual del golpeo del móvil permitió un juego justo para todos los estudiantes, fuera cual fuera su nivel de habilidad. Además, esta regla permitió que estudiantes de diferentes niveles de habilidad pudieran jugar y competir de forma más inclusiva. El diseño de juegos siguiendo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA, ver capítulo 12) permite favorecer la participación de todo el alumnado, evitando estrategias como la gradación de la competición, que anteriormente hemos expuesto que realmente no favorecen la inclusión. Debido a la limitación de espacio, no es posible profundizar en el diseño de juegos, sin embargo, el lector podrá encontrar lecturas recomendadas en el apartado 6 “Para ampliar” de este capítulo (también ver capítulo 2).

### 3.1.4. Asignación de las responsabilidades

En la ED la participación y compromiso no se basan exclusivamente en la acción motriz de jugar. Uno de los elementos educativos más representativos del modelo, es el desarrollo de responsabilidades asociadas a tareas de equipo y organización. Es por ello, que, como docentes, debemos considerar qué roles (y sus respectivas tareas asociadas) son los que incluimos en nuestras temporadas. Las tareas que se propongan a desarrollar deben considerar las características del alumnado con el que se va a trabajar. El DUA podría servirnos como marco para contribuir a la participación desde el propio diseño de las responsabilidades y tareas. Por ejemplo, el periodista podría utilizar diferentes medios de producción (escrito, audio, dibujo, etc.) para afrontar la tarea de elaborar una crónica de un partido. Asimismo, y aunque se recomienda que la distribución de los roles sea consensuada en los propios equipos, el docente debería supervisar y mediar la distribución de los mismos, con el propósito de evitar una relación dominante en cómo se distribu-

yen los roles entre alumnado y la propia participación en el desarrollo de tareas durante la temporada. Por ejemplo, podría ocurrir que, estudiantes con poder y un estatus social alto, sean quienes acaparen los roles de liderazgo y aquellos que son considerados más atractivos. Además, en algunas temporadas, estos estudiantes han desarrollado las responsabilidades y tareas de sus iguales por considerar que ellos harían mejor ese trabajo. En consecuencia, hay un detrimento de la participación (y el desarrollo de la responsabilidad y la autonomía) en tareas de organización y de equipo del alumnado que ha sido apartado de sus responsabilidades por sus iguales. Las parejas de aprendizaje (ver apartado 3.2.3.) es una estrategia que podría contribuir al propósito de ayuda y formación entre pares, que favorece una participación igualitaria y equitativa en el desarrollo de las responsabilidades.

### 3.2. Entorno seguro: la afiliación como punto de partida del desarrollo social positivo

El trabajo en equipos (estables) puede jugar un papel fundamental en el desarrollo social positivo del alumnado, ya que tiene el potencial de favorecer entornos seguros de aprendizaje. El alumnado tiene la oportunidad de trabajar con un grupo de iguales durante un tiempo prolongado, donde encuentra oportunidades para incrementar el número de interacciones en grupo y potenciar el desarrollo social positivo. No obstante, no debemos olvidarnos de que en función de cómo se agrupe el alumnado, se podrá facilitar o no la obtención de un entorno seguro para todos. Co-diseñar los grupos de trabajo permite dar voz a los estudiantes para conocer sus inquietudes y preferencias, aspecto que favorecerá el éxito en el diseño de los grupos. Se pueden obtener mayores beneficios en el desarrollo social positivo si el docente plantea **objetivos sociales para abordar las interacciones del grupo**, pudiendo evitar incompatibilidades sociales o promover actividades de equipo socioafectivas que permitan trabajarlas. Ambas opciones tendrán el potencial de beneficiar al grupo en general, y los alumnos implicados en particular. Por ejemplo, incluir deliberadamente a dos estudiantes con mala relación en el mismo equipo, con el objetivo de que el trabajo colaborativo-cooperativo y el afrontamiento de los

retos que se plantean en la ED, podrían ser una buena estrategia pedagógica para limar asperezas.

No obstante, y aunque en la literatura se ha demostrado el efecto positivo que tiene la afiliación para fortalecer y crear nuevas amistadas, el docente podría incluir dinámicas de cohesión grupal para favorecer objetivos de desarrollo social positivo. Así, al inicio, se podría plantear dinámicas como “entrevistas en parejas” con el propósito de que el alumnado pueda conocer a aquellos integrantes de su equipo con los que ha tenido menos contacto en clase. Más adelante, y con objetivo de fortalecer los lazos socioafectivos del equipo, podrían plantearse retos cooperativos con responsabilidad compartida o incluso pequeñas actividades interdisciplinarias que permita profundizar en estos objetivos.

Sin embargo, aunque el equipo estable se posiciona como un gran facilitador del desarrollo social positivo, las interacciones y las relaciones interpersonales, no hay que olvidar que poner a trabajar conjuntamente a un grupo de personas no asegura el éxito en dichas cuestiones. Si el docente no controla explícita o implícitamente las influencias culturales arraigadas en el contenido deportivo, pueden emerger conductas que influyen en la inclusión y la equidad. Algunas de las herramientas que nos han sido de utilidad para favorecer entornos seguros de aprendizaje, democráticos, significativos y colaborativos se desarrollan a continuación:

### 3.2.1. Contratos éticos

Los contratos éticos son acuerdos firmados por los componentes del equipo que establecen las conductas esperadas de los componentes del equipo. Los contratos deben utilizarse como analogía de la relevancia que tiene la firma de contratos de deportistas profesionales. Asimismo, el contrato servirá como elemento motivador y potenciador del sentimiento de afiliación. Estos tendrán **un mayor efecto en el desarrollo ético del alumnado, si su redacción se basa en un proceso de co-creación/co-diseño de acuerdos de derechos y deberes** entre docente y discentes.

### 3.2.2. Espacios de escucha activa

Muy a menudo, los esquemas de sesión incluidos en ED incluyen espacios de reunión de equipo. Estas reuniones de equipo podrían no solo centrarse en la

discusión de elementos de aprendizaje técnico-táctico o trabajo en tareas asociadas a diferentes responsabilidades, sino también a **generar espacios de escucha activa entre el alumnado**. Este espacio deberá de ser **mediado por un responsable** (p. ej., ver delegado de inclusión en el apartado 3.2.5. Responsabilidades asociadas a promover la equidad: delegado de inclusión y juez de equidad).

### 3.2.3. Parejas de aprendizaje

El trabajo en grupo favorece las relaciones interpersonales, sin embargo, las **dinámicas de enseñanza-aprendizaje entre iguales** que se establecen en los equipos, podrían **beneficiarse** en mayor medida **de conductas de apoyo y cuidado si el docente implica en la enseñanza del alumnado con más necesidades** de apoyo (p. ej., menos hábiles, estudiantes con necesidades educativas especiales, etc.) a estudiantes con gran habilidad y/o estatus social alto. Nuestra experiencia en la aplicación de la ED nos ha enseñado que el alumnado más hábil, por diferentes tipos de motivaciones, establece lazos con sus iguales que más lo necesitan cuando se implican directamente en el proceso de aprendizaje del contenido deportivo. Estos lazos se podrían fortalecer aún más si el trabajo que desarrollan con su rol también está conectado. En algunos de nuestros trabajos hemos propuesto la asignación de roles de liderazgo a estudiantes con un estatus bajo dentro del grupo-clase (García López y Kirk, 2022a; Gutiérrez et al., 2014; Rivera-Mancebo et al., 2020). A modo de ejemplo, y como estrategia para favorecer conductas prosociales en Rivera-Mancebo et al. (2020) incluimos la asignación de roles de equipo con un gran número de interacciones sociales y de colaboración en el desarrollo de las responsabilidades de equipo (preparador físico y entrenador) a estudiantes con un estatus social específico: “líder” y “marginado”. El sociograma puede ser una herramienta adecuada para profundizar en el conocimiento sobre las relaciones sociales del grupo-clase, permitiendo al docente establecer parejas de aprendizaje con objetivos educativos y sociales.

### 3.2.4. El desarrollo de la responsabilidad personal y social desde el liderazgo positivo y la mediación

El desarrollo de responsabilidades a través de los roles y el trabajo en los equipos durante la temporada de ED, generan un gran número de interacciones sociales entre el alumnado. A pesar de que se ha mostrado un gran potencial de la ED en el desarrollo de habilidades personales y sociales (Bessa et al., 2019; Harvey et al., 2014), como docentes debemos tener en cuenta que también pueden generar contravalores en su aplicación. En nuestras aplicaciones, aunque no de forma generalizada, hemos podido observar comportamientos antisociales (p. ej., aumento de comportamientos agresivos del entrenador o director deportivo), abusos de la autoridad (p. ej., la imparcialidad del rol de árbitro), conflictos intra-equipo (p. ej., falta de implicación en las tareas), exceso de competitividad (p. ej., exaltación de la victoria) o la hegemonía masculina o del alumnado más hábil en la participación y el liderazgo. Por este motivo, el docente debe incluir estrategias pedagógicas que permitan caminar hacia un liderazgo positivo. A continuación, se muestran algunas de las estrategias desarrolladas en nuestras aplicaciones para controlar y fomentar el liderazgo positivo y la mediación del conflicto.

### 3.2.5. Responsabilidades asociadas a promover la equidad: delegado de inclusión y juez de equidad

Como parte de las responsabilidades de equipo y organización, podría ser de gran ayuda incluir **roles que tengan asociadas tareas para promover la equidad y la justicia social, como puede ser el delegado de inclusión y el juez de equidad** en los contextos de práctica de equipo y competición respectivamente. La asunción de estas responsabilidades permite controlar y favorecer las conductas éticas en el grupo de trabajo, a través de la responsabilidad personal y social en los diferentes contextos de práctica. Basándonos en la filosofía de los roles obligatorios de responsabilidad (del inglés *required roles*) donde todo el alumnado debe aprenderlos (Siedentop et al., 2020), ambos roles deberían ser asumidos por todo el alumnado desde dinámicas de rotación de roles. En este sentido, la experiencia de desarrollar esta labor ofrece la oportunidad de aprender a observar, analizar y detectar conductas éticas.

Se anima a que este rol se presente al alumnado desde el marco de la *educación en positivo*<sup>2</sup>, y que se determinen actividades comunes que tengan el principal objetivo de sensibilizar hacia la justicia social y el desarrollo del rol de forma adecuada. A modo de ejemplo, los grupos de debate podrían ser una herramienta adecuada para establecer tiempo de dialogo con el grupo-clase, o de forma específica, con los roles responsables de que se cumpla la inclusión, la equidad y la justicia social en el contexto de práctica de equipo y la competición.

### 3.2.6. La fase de sueños y la caja de resolución de conflictos

La fase de sueños y la caja de resolución de conflictos son estrategias pedagógicas que nos han sido de gran utilidad para fomentar la comunicación en grupo, el aprendizaje dialógico, la resolución de problemas desde un enfoque positivo y la adopción de acuerdos colectivos (Rivera-Mancebo et al., 2020). La fase de sueños consiste en una actividad de imaginación y reflexión sobre el contexto ideal de práctica con el objetivo de identificar, reconocer y buscar el cambio desde el aprendizaje dialógico hacia la justicia social. **La fase de sueños se puede utilizar como punto de partida de co-creación de un modelo pedagógico más justo**, donde desde las ideas expuestas por el grupo-clase, se pueden diseñar estrategias que permitan abordar las preocupaciones y propuestas de mejora del alumnado. Para facilitar la resolución de los conflictos que se pueden generar en el trascurso de la temporada, la caja de resolución de problemas puede ser una estrategia adecuada. **La caja de resolución de conflictos sirve como un buzón de recogida de inquietudes, sentimientos o experiencias** con el objetivo de ser trabajadas de forma grupal. Para ello, es necesario que el docente establezca dinámicas y tiempo de trabajo de los aspectos recogidos periódicamente. Proyectos o actividades interdisciplinares pueden ser de gran ayuda, para desarrollar en mayor profundidad este tipo de tareas de reflexión que res-

---

2 El marco de la educación en positivo en este contexto se entiende como la valoración y distinción de las conductas positivas en contraposición de las negativas. Por ejemplo, ensalzar un comportamiento ético frente a una conducta negativa.

tan tiempo motriz a las sesiones de EF, y podrían ser rechazadas por nuestro alumnado.

### 3.2.7. Reconocimiento

La ED tiene entre sus rituales el reconocimiento del alumnado. El punto álgido de este aspecto se encuentra en la entrega de premios del evento culminante. Sin embargo, el reconocimiento no tiene por qué ser un aspecto solo ligado a la festividad final, sino que puede ser una rutina donde resaltar y reconocer las conductas individuales o de equipo que ocurren en el día a día. En este sentido, sería interesante incluir al final de cada una de las sesiones la rutina “**momento champagne**” (Quill y Clarke, 2005, citado por García López y Gutiérrez, 2017) con el objetivo de destacar las acciones positivas del día. Esta rutina la llevamos a la práctica como el momento de colofón feliz por el que todo el alumnado “brinda” por el aspecto destacado del día.

### 3.3. Aprovechamiento de las oportunidades de enseñanza

Todos los puntos tratados anteriormente han incluido estrategias que tenían el propósito de crear ambientes de aprendizaje educativos, inclusivos, justos y equitativos. Sin embargo, no podemos olvidar aprovechar o generar situaciones de desigualdad e injusticia, para educar al alumnado como personas críticas con la capacidad de identificar y reflexionar sobre estas situaciones. Como docentes, debemos ser conscientes de que, aunque partamos de un diseño enriquecido de la ED con el objetivo de desarrollar un modelo más justo, las dinámicas que se generan en él tienen alta probabilidad de que ocurran un gran número de conflictos. Este aspecto, si bien es complicado de controlar, no sería beneficioso evitarlo desde un enfoque educativo, ya que supondría la falta de situaciones reales que permitan al alumnado desarrollar competencias de resolución positiva de los mismos. Además, sería poco real, ya que nos enfrentamos a conflictos continuamente a lo largo de nuestra vida. En este sentido, **las oportunidades de enseñanza son una estrategia adecuada para el desarrollo ético** (García López y Gutiérrez, 2017). Estas oportunidades de enseñanza se basan en el **uso intencionado y**

**pedagógico de situaciones de clase como ejemplos para alcanzar objetivos educativos.** En este sentido, y en palabras de García López y Gutiérrez (2017), se debe promover y reconocer este tipo de situaciones.

La ED nos generará una gran cantidad de ejemplos y contextos ricos de aprendizaje ético (p. ej., la inequidad en la participación, hegemonía de los más hábiles y con un estatus social alto en la toma de decisiones o desarrollo de roles de liderazgo, etc.) que tenemos y debemos abordar como oportunidades de enseñanza y aprendizaje para el alumnado. No obstante, no debemos obviar, que el docente deberá encontrar la estrategia pedagógica más adecuada para hacer frente a estas situaciones (García López y Gutiérrez, 2017), ya que, de lo contrario, no supondrán esa oportunidad de enseñanza y sí un refuerzo a conductas negativas por parte del profesorado. Asimismo, se alienta al profesorado a incluir las propuestas desarrolladas en el capítulo 2, entre las que destacan los pretextos críticos que se integran en los juegos para la justicia social.

## 4. La Educación Deportiva en contextos de vulnerabilidad social

La necesidad de trabajar con alumnado de contextos socialmente vulnerables conlleva la exigencia de modificar la ED, con el fin de que permita un mejor desarrollo del proceso y la posibilidad de avanzar hacia las metas que este modelo pedagógico persigue. Si además pretendemos aplicar el modelo de ED en contextos extracurriculares, los cuales, implican no solo cambios sustanciales de horario y organización de la sesión, sino también diferentes actitudes y motivaciones del alumnado (asistencia voluntaria, menos autoridad del monitor...), observamos cómo las modificaciones en su aplicación serán ineludibles.

A continuación, pasamos a exponer una propuesta de aplicación del modelo ED en un contexto extracurricular y con niños y niñas de un contexto socialmente vulnerable. Este planteamiento ha sido llevado a cabo durante dos años en un proyecto de investigación, y los resultados relativos a la percepción de los entrenadores que lo implementaron han sido publicados en García López y Kirk (2022a; 2022b). En estos trabajos se exponen las dificultades de los

entrenadores (educadores sociales) para desarrollar el programa, así como el efecto del mismo en el empoderamiento de las niñas y los niños que participaron. Al igual que en la parte anterior del capítulo, nos centraremos en analizar este trabajo desde el punto de vista de las estrategias pedagógicas, mostrando los cambios propuestos para cada uno de los elementos de la ED, así como para el desarrollo de los roles.

## 4.1. Modificaciones en los elementos básicos de la Educación Deportiva

### 4.1.1. Afiliación o pertenencia a equipos estables durante la temporada

A pesar de que la ED y el Aprendizaje Cooperativo (AC) son dos modelos pedagógicos diferentes, tal y como se plantea en las principales publicaciones sobre este tema (p. ej., Pérez-Pueyo et al., 2021; Metzler y Colquitt, 2021), nosotros consideramos que la aplicación de la ED lleva implícita cierta aplicación de un AC, al menos desde un punto de vista de la estructura del modelo pedagógico. Esto es así, porque tanto la ED como el AC implican un trabajo en grupos reducidos y estables, la asunción de roles por cada miembro del grupo, el establecimiento de metas comunes, la utilización de técnicas cooperativas (la enseñanza de la ED puede considerarse un gran puzle de Aronson<sup>3</sup>...). Sin embargo, quizás sería conveniente que todo docente que aplique la ED considerara siempre la aplicación de los cinco componentes del AC (interdependencia positiva, interacción promotora, responsabilidad individual, habilidades interpersonales y procesamiento grupal) (Velázquez Callado, 2010), lo que aseguraría, entre otras cosas, una mayor calidad en el aprendizaje social y emocional. No podemos entrar en la descripción de cómo trabajar cada uno de estos componentes

---

3 El puzle de Aronson es una técnica de AC en la que, en cada grupo, cada participante tiene un rol asignado. A partir de ahí, los participantes que tienen un mismo rol en los diferentes grupos trabajan de manera cooperativa para, una vez desarrollada su parte, pasar a exponerla en su propio grupo de origen. En este sentido, en ED cada rol (árbitros, preparadores físicos...) tienen un trabajo conjunto entre ellos (p. ej., los árbitros aprenden el reglamento, lo consensuan... en sus propias reuniones de rol), para luego verter el fruto de ese trabajo cada uno en su propio equipo (enseñan el reglamento a sus compañeros, sirven de portavoces para generar nuevas modificaciones al reglamento...).

por limitaciones de espacio, pero el lector puede encontrar algunas lecturas al respecto en el apartado 6 “Para ampliar” de este capítulo.

La dificultad para mantener en la ED equipos estables durante el desarrollo de las unidades didácticas no aparece en el ámbito extracurricular. En EF los alumnos pueden querer participar con sus amigos, y el docente se puede ver tentado o ante la propuesta del alumnado de variar la composición de los equipos. Sin embargo, en el contexto extracurricular de escuelas deportivas o equipos pertenecientes a diferentes ubicaciones geográficas (es decir, cuando cada equipo pertenece a una escuela deportiva diferente, o al menos que no entrenan juntos en el mismo lugar a la misma hora), esta cuestión no aparecerá. Cada jugador participará con el club o escuela al que pertenece. Por el contrario, si en ocasiones extremas un docente puede cambiar a un alumno de equipo en EF, esta posibilidad no será posible en una temporada de ED extracurricular de estas características. Cuando la temporada de ED se desarrolle dentro de una única escuela deportiva, en la que se pueden hacer coincidir los entrenamientos de los equipos en lugar y horario, las dificultades serán las mismas que en las clases de EF.

### 4.1.2. Competición educativa

La ED propone una competición centrada en el proceso, donde las funciones organizativas y la deportividad tienen un peso superior a un planteamiento tradicional. Por poner un ejemplo, en ED el sistema de puntuación puede verse modificado de tal manera que gane, o al menos tenga ventaja, no aquel que anote más puntos, sino aquel que tenga una conducta más deportiva. Harvey et al. (2014) destacan aquí que, para que la ED sea realmente educativa, el planteamiento deber ir más allá de la mera aplicación de un modelo básico de ED. Es decir, según estos autores, la ED en sí misma no educa, son necesarias una serie de estrategias que la enriquezcan. En esta línea hemos realizado los planteamientos del punto 3 de este capítulo. Sin embargo, coincidimos con Harvey et al. (2014) en esta premisa parcialmente. Los resultados de nuestras investigaciones indican que cuando la ED se aplica con niños/as o jóvenes de contextos socialmente vulnerables, dada la alta desestructuración

que se puede encontrar en sus relaciones sociales, el desarrollo de los roles y las dinámicas que generan en los entrenamientos y en la competición se muestran como una herramienta muy potente para el desarrollo de la responsabilidad personal y social (García López y Kirk, 2022a).

Por otro lado, sin duda, una de las aportaciones más novedosas de la ED, si nos referimos a contextos extracurriculares comparándola con los planteamientos tradicionales, es el hecho de que las competiciones pueden plantearse con carácter mixto, con las ventajas que esto supone desde el punto de vista de la coeducación. En este sentido, es una cuestión muy importante la elección de los deportes a practicar, destacando aquellos en los que el contacto no sea un factor limitante para el juego, o sea limitado por las reglas. Nosotros hemos trabajado con el ringo (juego de cancha dividida) y con el ultimate (juego de invasión), incluyendo en este segundo caso reglas que no dejaban que hubiera un contacto estrecho, con el fin de evitar que pueda subir el grado de contactos agresivos entre algunos de los participantes. También es importante elegir deportes en los que la experiencia previa para uno de los sexos no sea relevante de manera general para los participantes.

#### 4.1.3. Temporadas

Las temporadas (unidades didácticas de ED) contemplan una estructura de pretemporada, fase regular y fase final. Las temporadas suelen tener una duración larga, en torno a las 16-20 sesiones. Las novedades que supone un planteamiento extracurricular, especialmente en contextos de vulnerabilidad, son el uso de temporadas más largas, la posibilidad de planteamientos multideportivos y la modificación de la duración de las fases de la temporada.

En primer lugar, el establecimiento de objetivos didácticos de la temporada puede ser mucho más a largo plazo que en las temporadas habituales. Un curso escolar puede contemplar dos o tres temporadas de ED. En contextos extracurriculares en general, tres temporadas serían de gran interés (una por trimestre). Dadas las dificultades de comportamiento que enlentecen enormemente el proceso cuando se trabaja en situaciones de vulnerabilidad social, dos temporadas

en curso escolar serán más que suficientes. Las sesiones a lo largo del año, al menos, se triplican respecto a la aplicación del modelo en EF.

En segundo lugar, el hecho de hacer más de una temporada nos permite llevar a la práctica un planteamiento multideportivo. Se pueden elegir dos o tres juegos deportivos diferentes, con diferentes objetivos tanto desde el punto de vista técnico-táctico como social y emocional. Atendiendo al aprendizaje técnico o táctico, o simplemente a la motivación de los jugadores, podríamos proponer deportes de diferentes categorías. En nuestro caso el ringo y el ultimate han resultado novedosos para los jugadores/as en un contexto extraescolar.

Por último, nuestra experiencia nos hace proponer que cuando el contexto es de exclusión social, el acortamiento de la pretemporada es recomendable. Esto es así porque es en esta fase de la temporada en la que se centra más en el aprendizaje habitual de técnicas y tácticas, así como de los roles. Esta práctica, incluso con los planteamientos globales comprensivos en los que se hace una utilización amplia de juegos modificados, pueden llegar a introducir al alumnado en una dinámica excesivamente centrada en los aprendizajes, y no percibir la funcionalidad de los roles. Sin embargo, la introducción temprana de la competición permitirá aprovechar el efecto motivacional de la misma, lo que puede ser aprovechado como refuerzo positivo y negativo. El alumnado que está aprendiendo a ser árbitro o entrenadora percibe que la práctica de esos roles es indispensable para que la competición se desarrolle con éxito, y, por tanto, se toma sus aprendizajes más en serio. Otra posibilidad puede ser hacer un gran número de partidos amistosos, en los que haya visita a otros clubes, aunque no se inicie todavía la competición oficial.

#### 4.1.4. Evento final

La preparación de esta última sesión, y sobre todo el gran encuentro entre todos los equipos participantes (recordemos que si estamos en un contexto extracurricular pueden pasar semanas sin verse los deportistas de diferentes equipos) en un ambiente festivo, se convierte en una estrategia de gran potencial educativo. Es necesario hacer especial hincapié en que todos los

participantes tengan un rol de organización y también participen en la competición, garantizando la motivación y la ocupación de cada uno. Este evento tiene la dificultad añadida en el contexto extracurricular del transporte de los jugadores al lugar de celebración. Por lo demás, no tiene diferencias relevantes respecto a una organización en un contexto de la ED en EF.

#### 4.1.5. Registro de datos

Este elemento de la ED, que suele ser uno de los más rutinarios, puede tener una dificultad extra en contextos de vulnerabilidad social. **En muchos casos las niñas/os o jóvenes pueden percibir esta tarea como un trabajo**, y no percibirla como algo propio de la práctica deportiva. A pesar de que pueda suponer cierta dificultad, es conveniente no dejar de cumplir con este elemento de la ED. Es necesario, especialmente para aquellos jóvenes en situación de vulnerabilidad social que tengan un déficit de autonomía y responsabilidad personal, que no todo puede ser divertido, y en ocasiones, es necesario hacer tareas más rutinarias de servicio a los demás, tales como rellenar un acta de anotación. Debemos ayudarles a ser conscientes de la necesidad de que las dinámicas de este modelo funcionen. En cualquier caso, dadas las dificultades que algunos de estos alumnos pueden presentar en relación con la competencia oral y escrita, puede ser necesario que algunos materiales sean modificados, reduciendo los mensajes escritos y haciéndolos más visuales. En nuestro trabajo nos encontramos el caso de David (pseudónimo), un chico de los mayores del grupo (13 años), pero con graves dificultades de lectoescritura y cálculo básico. En otras ocasiones habíamos adjudicado los roles, como veremos más adelante, en función de las necesidades del niño o de la niña. David necesitaba motivación para enfrentarse a tareas de escritura, por lo que le asignamos el rol de anotador. Sin embargo, en los partidos amistosos iniciales no quería desarrollar sus funciones, se sentía expuesto al grupo, y en las primeras ocasiones dejó el acta de anotación sin cumplimentar. Los entrenadores poco a poco mentalizaron a David de lo importante que era su función para el desarrollo de la competición, y le ofrecieron la oportunidad de supervisar su trabajo antes de exponerlo, por lo que él se vio reforzado al hacerlo bien y ser visto por el

resto del alumnado como alguien competente en su rol. La ED se mostró una vez más como un auténtico aprendizaje competencial.

#### 4.1.6. Ambiente festivo

La ED plantea que el deporte tiene una serie de elementos que siempre hay que llevar al contexto educativo: las vestimentas, los canticos en los partidos para animar... El ambiente festivo fue especialmente motivante con los jóvenes con los que desarrollamos nuestra experiencia, de mayoría etnia gitana. Nos resultó de gran utilidad el que los niños/as se pintaran para el desarrollo de las clases, que diseñasen y pintasen sus camisetas (que luego han querido llevar en todo momento), que construyesen su material deportivo (ringos, discos voladores) ... Cuando se realizan adecuadamente, sin inducir al desorden, los canticos y lemas de los equipos (gritos de guerra) pueden resultar muy motivantes. En el proyecto relatado en el capítulo 6 (MED-ApS, ver capítulo para un mayor conocimiento del proyecto), en una de las redes de colegios había una alta población gitana e inmigrante. En el proyecto se realizaban actividades conjuntas entre diferentes colegios, y los alumnos de colegios de estatus medio o medio-alto, debido a sus propios prejuicios, tenían miedo de participar en esas actividades. Para su sorpresa, cuando asistieron a estas actividades se encontraron a unos compañeros de otros centros mucho más acogedores que ellos mismos, y esto fue por el gran clima festivo que fueron capaces de generar por iniciativa propia, el alumnado de contextos socialmente vulnerables. Por ejemplo, diseñaron pancartas e inventaron cantos de bienvenida, o se pintaron la cara del color de los clubes que compartían. En definitiva, el clima festivo sirvió para estrechar lazos y superar estereotipos.

#### 4.2. Roles

Aunque no sean uno de los elementos clásicos que definen la ED, los roles son sin duda la piedra angular de este modelo pedagógico, la vía por la que se adquieren los valores sociales y se desarrollan la autonomía, la competencia social y habilidades propias de cada rol (abarcando las diferentes necesidades psicológicas básicas). Partiendo de esta premisa, cuando se trabaja con niños y jóvenes de contextos socialmente

vulnerables, se deben tener en cuenta las siguientes cuestiones:

- **Introducción simplificada.** En algunas temporadas de ED en EF se han llegado a plantear los roles con un alto grado de sofisticación. Así, hay estudios en el que el entrenador llega a asumir un elevadísimo grado de responsabilidades. Lejos de eso, **el alumno vulnerable siempre tiene que tener un reto al alcance de sus posibilidades.** Por ejemplo, las tareas delegadas para su enseñanza pueden limitarse a cosas sencillas, y los informes de partidos pueden reducirse a hojas de control, o incluso eliminarse si no se considera oportuno.
- **Introducción lenta y progresiva.** Si ya la introducción de un rol en cualquier contexto debe ser algo muy lento y progresivo para que al alumnado le dé tiempo a aprenderlo, en los contextos de vulnerabilidad social, donde las conductas disruptivas son habituales, el planteamiento debe ser especialmente lento. Esto debe dar tiempo a que el alumnado asuma las consecuencias del rol.
- Asignación. Si bien la asignación de roles en la ED suele ser algo consensuado entre los jugadores, esto puede no ser adecuado cuando los jugadores presenten conductas disruptivas con facilidad. En este caso, **el docente debería asignar los roles** teniendo en cuenta diferentes cuestiones. En primer lugar, la dificultad en el desempeño del rol. Podemos encontrarnos jugadores con dificultades serias para explicarse, para escribir o para otras cuestiones, y que se nieguen a realizar estas funciones. Por otro lado, algunos roles como el del entrenador tienen una clara responsabilidad de liderazgo, y no podrían ser desarrollados por jugadores que no los asumiesen o que tuvieran un efecto contrario, arrastrando a compañeros a malos comportamientos. Insistimos en la necesidad de asignar un rol realista para cada jugador, en función de sus posibilidades.
- El papel del docente. Habitualmente, una de las principales funciones del docente en ED es la de ser facilitador del aprendizaje de los roles. **En los contextos de vulnerabilidad social el papel de facilitador del docente tiene una relevancia fundamental el que sea capaz de aplicar una mayor**

**atención y seguimiento de este proceso.** Así, por ejemplo, puede ser necesario que el árbitro requiera un mayor apoyo inicial en los primeros partidos para ser respetado por sus compañeros, o que tenga que recoger a diario los materiales que cada equipo utiliza con el fin de que no se pierdan.

- **Sencillez en los materiales.** La ED se caracteriza por la utilización de una cantidad considerable de materiales escritos. Estos deben ser en muchos casos simplificados: si los jugadores tienen dificultades para rellenar los informes estos pueden convertirse en hojas de control donde solo tengan que decir si se ha practicado o no, por ejemplo, una conducta técnica. Aquellos que suponen una dificultad excesiva, consideramos que deben ser eliminados con el fin de que hagamos una propuesta realista y efectiva.
- **Desarrollo de competencias clave.** Tal y como mostramos en otra publicación (García López y González Vllora, 2011), la ED es una herramienta ideal en EF para trabajar las competencias clave. Como consecuencia de todo lo expuesto hasta ahora, puede observarse que la ED puede dar la posibilidad al alumnado de trabajar sus competencias clave a un nivel más básico que el que pueda estar demandándose en otras asignaturas. Esto no debería ser un obstáculo para el desarrollo de una temporada, sino más bien un aliciente para el docente que puede encontrar en la ED una forma motivante de afrontar el aprendizaje de algunos saberes desde la EF. Este es el caso de competencias como la oral (dirección de calentamientos, explicación de tareas...) y la escrita (cumplimentación de materiales), o incluso la matemática, al tener que realizar en algunos casos operaciones sencillas.

## 5. Conclusiones

Este capítulo ha posibilitado un viaje por una serie de experiencias relacionadas con la ED que proporcionan al alumnado una EF significativa en un contexto de aprendizaje más inclusivo, así como plantear las premisas pedagógicas de extender esta intervención educativa a programas comunitarios más allá de la escuela. Se ofrecieron estrategias pedagógicas que

el profesorado puede utilizar para promover una enseñanza inclusiva que considere las necesidades de aprendizaje de todo el alumnado, independientemente de sus características, origen étnico o social, y estatus. También se exploraron medios pedagógicos para promover la equidad en las experiencias de participación del alumnado en EF, así como los estándares para el reconocimiento multidimensional del mérito de cada estudiante, cuáles son sus posibilidades realistas y únicas de contribución al bien común, al logro de las metas del equipo.

Los lectores aprendieron sobre las características organizativas y las dinámicas e interacciones pedagógicas proporcionadas por la ED. Esto les alertó sobre posibles fuentes sociales y culturales de discriminación y puntos de vista estereotipados sobre la participación del alumnado en EF. También se destacaron la afiliación y cómo se amplifican los lazos sociales entre los estudiantes en sus experiencias de liderazgo positivo entre pares, o en la resolución colaborativa de problemas motores y de justicia social. Finalmente, se contribuye a extender los principios pedagógicos (adecuadamente ajustados) y el potencial educativo de la ED a la comunidad más allá del contexto de la EF escolar. Por todo ello, la ED se muestra como un modelo pedagógico flexible y de gran versatilidad, para asegurar las mejores condiciones que garanticen conseguir el éxito en los fines de equidad y empoderamiento del alumnado de diferente perfil social.

## 6. Para ampliar

- Butler, J. I. (2016). *Playing fair*. Human Kinetics.
- Garvía Medrano, P. M., García López, L. M., y Fernández Río, J. (2022). *Aprendizaje cooperativo. Materiales curriculares para Educación Secundaria en Educación Física*. Ediciones de la UCLM. [https://doi.org/10.18239/atenea\\_2022.35.00](https://doi.org/10.18239/atenea_2022.35.00)
- Kirk, D. (2013). Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>

## 7. Referencias bibliográficas

- Alexander, K., Taggart, A., y Thorpe, S. (1996). A spring in their steps? Possibilities for professional renewal through sport education in Australian schools. *Sport, Education and Society*, 1(1), 23-46. <https://doi.org/10.1080/1357332960010102>
- Bessa, C., Hastie, P., Araújo, R., y Mesquita, I. (2019). What do we know about the development of personal and social skills within the sport education model: A systematic review. *Journal of Sports, Science, and Medicine*, 18, 812-829.
- Ennis, C. D. (2014). What goes around comes around... or does it? Disrupting the cycle of traditional, sport-based physical education. *Kinesiology Review*, 3(1), 63-70. <https://doi.org/10.1123/kr.2014-0039>
- Farias, C., Segovia, Y., Valério, C., y Mesquita, I. (2022). Does Sport Education promote equitable game-play participation? Effects of learning context, students' sex and skill-level. *European Physical Education Review*, 28(1), 20-39. <https://doi.org/10.1177%2F1356336X211013832>
- García López, L. M., y González Villora, S. (2011). La enseñanza deportiva escolar orientada al desarrollo de las competencias básicas. En O. R. Contreras Jordán y R. Cuevas Campos (Eds.), *Las competencias básicas desde la Educación Física* (pp. 145-160). INDE.
- García López, L. M., y Kirk, D. (2022a). Empowering children from socially vulnerable backgrounds through the use of roles in sport education. *Sport, Education and Society*, 27(6), 676-688. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1897563>
- García López, L. M., y Kirk, D. (2022b). Coaches' perceptions of sport education: A response to precarity through a pedagogy of affect. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(4), 353-367. <https://doi.org/10.1080/017408989.2021.1891211>
- García López, L. M., y Gutiérrez, D. (2017). *Aprendiendo a Enseñar Deporte. Modelos de Enseñanza Comprensiva y Educación Deportiva*. INDE.
- Gutiérrez, D., García-López, L. M., Chaparro-Jillete, R., y Fernández- Sánchez, A. J. (2014). Aplicación del modelo de educación deportiva en segundo de educación primaria. Percepciones del alumnado y el profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 131-144.
- Gutiérrez, D., Segovia, Y., García-López, L. M., y Sánchez-Mora, D. (2020). Evaluation of a program to expand use of the sport education model. Teachers' perception and experience. *Journal of Human Sport and Exercise*, 15(2proc), S345-S358. <https://doi.org/10.14198/jhse.2020.15.Proc2.26>

- Harvey, S., Kirk, D., y O'Donovan, T. M. (2014). Sport education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport. *Sport, Education and Society*, 19(1), 41-62. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2011.624594>
- Hastie, P. A., Curtner-Smith, M. D., Kinchin, G. D., y Wallhead, T. L. (2023). "Beyond my wildest dreams": The reach and impact of sport education. *Quest*, 75, 63-73. <https://doi.org/10.1080/00336297.2022.2125408>
- Hopper, T. (2011). Game-as-teacher: modification by adaptation in learning through game-play. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport, and Physical Education*, 2(2), 3-21.
- Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986.
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Allyn and Bacon.
- Metzler, M. W., y Colquitt, G. (2021). *Instructional models for physical education* (4 ed.). Routledge.
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., y Fernández-Rio, J. (2021). *Los Modelos Pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/13251>
- Rivera-Mancebo, M. C., Gutiérrez, D., Segovia, Y., y Valenciano, J. (2020). Efecto del modelo de educación deportiva en la conducta prosocial en escolares de educación primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(46), 561-574.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: quality P.E. through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P.A., y van der Mars, H. (2020). *Complete guide to sport education* (3ª ed). Human Kinetics.
- Velázquez Callado, C. (2010). Una aproximación al aprendizaje cooperativo en Educación Física. En C. Velázquez Callado (Ed.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física: fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 17-98). INDE.





# 06.

## Aprendizaje-Servicio en Educación Física y deporte. La experiencia del MED-ApS

Luis M. García López<sup>1</sup>, David Gutiérrez<sup>2</sup> y Juan G. Fernández-Bustos<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Facultad de Educación de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha

<sup>2</sup>Facultad de Educación de Ciudad Real, Universidad de Castilla-La Mancha

### 1. Justificación

Si reflexionamos sobre cuál es la mejor manera de transmitir los valores de solidaridad, empatía hacia las personas vulneradas o respeto al medio ambiente, muchos sabemos por nuestra experiencia que no hay cosa que mejor funcione que vivir esas situaciones en primera persona, acercarnos y dejar que nos traspasen, que nos transformen. Es necesario ir más allá de la pura sensibilización (incluso a veces sensibilería) que nos puede llegar por los medios de comunicación y poner los pies en la tierra, en la situación real, en el día a día de la vida de personas o entornos. Pues bien, esto es lo fundamental de la estrategia pedagógica que presentamos en este capítulo, el Aprendizaje-Servicio (ApS). En ella se busca que la persona, en este caso nuestro alumnado o los deportistas que formemos, tengan contacto con una realidad necesitada de un servicio y que ellos mismos sean los que lo provean. Dicho así, cualquier voluntariado podría ser confundido con ApS. Para que este servicio pueda ser entendido como un ApS, debe también servir al alumnado para recibir la formación, ya sea curricular o extracurricular, que se pretenda.

En este capítulo vamos a explicar qué es el ApS y cómo llevarlo a cabo a nivel básico, y expondremos una experiencia que hemos desarrollado a partir de un proyecto de investigación dentro del Plan I+D+i de España, en la modalidad de Retos de la Sociedad. Utilizar una metodología como el ApS supone aplicar una de las más contrastadas herramientas pedagógicas para educar en valores, mediante la experiencia de servir a la comunidad. Creemos que su valor pedagógico es incalculable, y es por esta razón por la que está experimentando un auge sin precedentes en todos los niveles de sistemas educativos de multitud de países. En este sentido, los ámbitos de la Educación Física (EF) y el deporte no están siendo una excepción, por lo que no podía faltar este tema en este libro. A continuación, abordaremos su definición y el contexto en el que se desarrolla en España, así como algunos apuntes sobre la teoría experiencial en la que se basa y las potencialidades que aporta.

#### 1.1. ¿Qué es el Aprendizaje-Servicio? Aprendizaje desde la experiencia

El ApS es una estrategia pedagógica que “combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los

participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo” (Centre Promotor d’Aprentatge Servei, 2019, p. 1). Es una metodología que se consolidó como tal a finales de la década de los 60 del siglo XX en Estados Unidos, tras una larga evolución desde los primeros años de ese siglo (Fernández Prados y Lozano Díaz, 2021). Sin embargo, es en Latinoamérica donde esta metodología probablemente ha experimentado una mayor promoción y éxito (Red Española de Aprendizaje-Servicio, 2020). En España tenemos que agradecer su gran expansión a un gran número de pedagogos, entre los que nos atrevemos a destacar a los catalanes José María Puig y Roser Batlle. En EF el reciente éxito tiene también sus nombres propios como los de Susana Soler, Mariate Vizcarra, Oscar Chiva o Jesús Gil, entre muchos otros.

El ApS encuentra su fundamentación teórica en la Teoría del **Aprendizaje Experiencial** de John Dewey (1938). Para Dewey, el aprendizaje adquiere la dimensión de interactivo cuando se da mediante **experiencias concretas**, es decir, cuando la persona tiene la posibilidad de experimentar las situaciones, de vivirlas. No encontraremos probablemente mejor manera para comprender la dimensión de la dificultad de determinadas situaciones que si, por ejemplo, damos un paseo por un bosque que ha sufrido un incendio, o acompañamos durante unos días a mayores en residencias de ancianos. En esta interacción con la experiencia, Dewey señala como fundamental la necesidad de reflexión sobre la misma. No bastará, por tanto, con tener contacto con las situaciones de necesidad de una comunidad para que sean incorporadas a los valores de la persona. Resulta fundamental la reflexión que se haga sobre las mismas, elevando el procesamiento de la información al nivel de conocimiento significativo. De esta manera, la persona que realiza el ApS conecta la realidad de la comunidad con su realidad interior, el problema real con su manera de percibirlo.

Así, de manera general, Dewey propone que las fases para un aprendizaje experiencial sean cuatro:

1. *Experiencia concreta*. El alumnado debe tener contacto con aquella realidad que esperamos que lo transforme.

2. *Reflexión sobre la experiencia*. Como decíamos anteriormente, la reflexión permite un conocimiento más profundo dadas las conexiones que se establecen entre la situación y las experiencias previas del alumnado.
3. *Conceptualización abstracta*. Tras la reflexión realizada, es conveniente que el alumnado conecte esta experiencia con los saberes teóricos, prácticos y actitudinales propios del conocimiento que está abordando, con el fin de que el aprendizaje sea lo más riguroso y de calidad posible.
4. *Experimentación activa*. Se sientan las bases para futuras aplicaciones. El alumnado debe evaluar las experiencias realizadas y, a partir de sus vivencias, podría plantear otras futuras acciones.

Por todo esto, el ApS va a suponer una actividad pedagógica que va a llevar en muchas ocasiones al alumnado hasta diferentes realidades de su comunidad, y, de la misma manera, va a traer esas realidades al aula. Así mismo, el ApS siembra la semilla de un alumnado dispuesto para el servicio a la comunidad, mediante la actividad del voluntariado, la intervención ciudadana y la responsabilidad social (Batlle, 2020). ¿Alguien da más?

## 2. Cómo aplicar el Aprendizaje-Servicio

Las propuestas de desarrollo de proyectos de ApS han proliferado en los últimos años. A continuación, nosotros vamos a exponer un modelo tipo, que se basa en los propuestos por Rubio et al. (2014), Batlle (2020) y Santos Pastor (2021). En este modelo de proyecto se establecen cuatro grandes etapas, en las que a su vez se describen una serie de cuestiones que deben ser tratadas en cada etapa (Tabla 1).

### 2.1. Preparación del proyecto

En esta fase el educador se plantea qué tipo de proyecto ApS quiere desarrollar con su alumnado. Básicamente, en esta fase se acometen tres cuestiones, que describimos a continuación:

- Análisis del grupo y de cada participante. Es muy importante conocer bien a nuestro alumnado para

**Tabla 6.1.**  
*Etapas de un proyecto de Aprendizaje Servicio*

| ETAPA                          | FASES   |
|--------------------------------|---|
| I. Preparación del proyecto    | Análisis del grupo y de cada participante<br>Detección de necesidades o problemas<br>Vinculación curricular   |
| II. Planificación con el grupo | Motivación<br>Diseño del proyecto<br>Organización y temporalización del trabajo<br>Reflexión sobre los aprendizajes   |
| III. Ejecución con el grupo    | Ejecución del servicio y reflexión sobre su desarrollo<br>Relación con el entorno y difusión de la actividad realizada<br>Seguimiento por parte del educador                    |
| IV. Evaluación y celebración   | Evaluación de objetivos, técnicas de reflexión y procesos de recogida de datos, para el alumnado, educador y la comunidad<br>Proyección y perspectivas de futuro<br>Celebración |

hacerles propuestas que sean coherentes con sus intereses y sus capacidades.

- Detección de necesidades o problemas. El educador debe detectar las necesidades que existen en el entorno del proyecto, y facilitar el descubrimiento de las mismas por parte del alumnado.
- Vinculación curricular. En caso de centrar el proyecto en un contexto educativo, el educador debe tener muy claras las vinculaciones de los aprendizajes que se derivarán del proyecto ApS con el currículo, en este caso, de EF.

En este sentido, y sobre todo la primera vez que se plantee un proyecto ApS para un grupo que, por tanto, no tenga experiencia previa, es aconsejable asegurar que la necesidad o el problema a abordar tiene el éxito al alcance de las posibilidades del alumnado.

## 2.2. Planificación del proyecto con el alumnado

A partir de lo anterior, debe existir una planificación con el alumnado, de tal forma que se genere un espacio de co-construcción del proyecto que pro-

mueva la participación activa del mismo. Para ello, aconsejamos realizar las siguientes acciones:

- Motivación. Explicar el problema que se pretende afrontar es básico. El alumnado debe reflexionar cuáles son, por ejemplo, las dificultades para realizar actividad física para personas con discapacidad, y cuáles pueden ser los beneficios de nuestras acciones.
- Diseño del proyecto. A continuación, se debe realizar un trabajo de diseño del proyecto con el alumnado, que incluya de manera coordinada qué aprendizajes se pueden afrontar con el proyecto y de qué manera se pueden abordar realizando el servicio que se ha elegido.
- Organización y temporalización del trabajo. El siguiente paso consiste en secuenciar las acciones que se van a realizar, ubicándolas temporalmente en un calendario de actuaciones. Dentro de las cuestiones organizativas deberán tenerse en cuenta los agentes de la comunidad con los que debemos contar para poder desarrollar el proyecto.
- Reflexión sobre los aprendizajes. En todos estos pasos, la reflexión del alumnado debe ser una

constante, de tal forma que se conecte en todo momento, por una parte, aquello que se hace con los conocimientos que se pretenden adquirir, y por otra, con los valores que se pretenden desarrollar. Es el momento de planificar, también, cómo se reflexionará durante la actividad (reuniones, diarios...), con qué frecuencia y si todo el alumnado debe hacer el mismo tipo de reflexión.

### 2.3. Ejecución con el grupo

El desarrollo de la ejecución del proyecto conllevará:

- Ejecución del servicio y reflexión sobre su desarrollo. El alumnado desarrolla las acciones previstas, así como lleva a cabo los procesos reflexivos planificados sobre las actividades realizadas.
- Relación con el entorno y difusión de la actividad realizada. Todos los proyectos de ApS se circunscriben en una comunidad de referencia, con la que es muy beneficioso mantener unos lazos comunicativos. Por ejemplo, si el proyecto se desarrolla en un centro educativo, es muy recomendable mantener informado al resto de grupos y profesorado del centro, al equipo directivo y a los padres y madres. En este sentido, se pueden articular herramientas como perfiles de Instagram o TikTok que permiten fácilmente comunicar con estos colectivos. Es una manera de hacer que el proyecto sea de toda la comunidad, aunque los protagonistas principales sean unos miembros en particular.
- Seguimiento por parte del educador. Es fundamental que el educador lleve un control tanto de las actividades propias del proyecto como de la experiencia y los aprendizajes que están consiguiendo los participantes en el mismo. Esto le permitirá hacer los ajustes necesarios para que el proyecto llegue a buen puerto, y sea beneficioso tanto para los emisores como para los receptores del servicio.

Queremos destacar que es muy difícil que a todo el alumnado de un grupo le vaya bien un mismo tipo de acciones en relación a un mismo proyecto. Siguiendo con el ejemplo del servicio a personas con discapacidad, puede ser que para un sector del alumnado tener una relación estrecha con estas personas les resulte di-

fícil. En estas ocasiones, y atendiendo a las cuestiones que acabamos de plantear, las acciones pueden tener diferente naturaleza: unos pueden participar en actividades físicas con las personas con discapacidad, otros pueden realizar entrevistas a todos los participantes en la actividad, y un tercer grupo puede realizar su labor publicándolas en una red social y manteniendo dicha red social para el grupo. En estas tres actuaciones se pueden apreciar experiencias que hacen interaccionar al participante con la necesidad que se está abordando, pero con diferente nivel de contacto directo con la misma. Desde nuestra experiencia, una vez iniciado el proceso, de manera natural el alumnado suele evolucionar a un mayor contacto con el colectivo o con el problema que se está abordando.

### 2.4. Evaluación y celebración

La evaluación ha sido un elemento que ha aparecido ya en la fase anterior, pero que requiere una atención especial por sí misma al final del proyecto. En esta fase tendrá también una especial relevancia que haya algún tipo de evento festivo. Por tanto, las cuestiones a tener en cuenta en esta etapa son:

- **Qué evaluar.** Una vez acabado el proyecto, y de manera sumativa al seguimiento realizado, cabe hacer una evaluación final sobre la consecución de los objetivos de aprendizaje y de servicio; de las técnicas de reflexión utilizadas; de los procesos de realización de las actuaciones...
- **Quién evalúa.** Esta evaluación será tanto más rica cuanto más capaces seamos de hacerla de manera colaborativa entre el alumnado, el educador y otros miembros de la comunidad. Las perspectivas compartidas de unos y otros siempre serán elementos de enriquecimiento de gran calidad.
- **Proyección y perspectivas de futuro.** Como colofón a la evaluación, puede ser muy conveniente preguntar al alumnado y plantearle posibilidades relacionadas con futuras aplicaciones de proyectos de ApS similares para afrontar el servicio tratado u otros que pudieran ser interesantes para el grupo. Si el trabajo se ha realizado con éxito, será sin duda el mejor momento para motivar a próximos proyectos.

- **Celebración.** Es también muy recomendable cerrar el proyecto con algún tipo de celebración (fiesta, comida, video resumen...) que garantice un broche final positivo a toda la experiencia.

### 3. La experiencia Modelo Educación Deportiva-Aprendizaje-Servicio

Tal y como los propios académicos reconocen, en muchos países el ApS ha tenido un excesivo foco universitario, realizándose durante (y muchas veces confundándose con) las prácticas en centros escolares. Sin embargo, las experiencias en centros escolares, y más concretamente en EF, no eran tan abundantes hasta hace relativamente poco tiempo. A continuación, vamos a exponer un programa que desarrollamos durante parte del proyecto de investigación *Impacto del modelo Educación Deportiva como Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de la competencia social y cívica* (MED-ApS). En este programa se hacía un planteamiento híbrido de estos dos modelos pedagógicos. En este capítulo nos centraremos en cómo se desarrolló la parte del programa que suponía el ApS, pero el lector debe ser consciente que aplicar el ApS con el modelo de Educación Deportiva (ED) supone la formación y experiencia previa en ambos modelos. En el apartado 5 “Para ampliar” el lector puede encontrar lecturas sobre cómo se originó esta propuesta, cómo se comprobó la coherencia entre estos dos planteamientos pedagógicos y cuáles fueron los principales resultados obtenidos.

En nuestro proyecto cinco grupos de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) prestaron el servicio de ser entrenadores en diferentes actividades de una temporada de ED, de alumnado de sexto curso de diferentes grupos de Educación Primaria (EP). El objetivo planteado era favorecer la transición positiva de este alumnado de EP a la ESO. Analizamos a continuación cómo se desarrollaron las diferentes etapas del proyecto.

#### 3.1. Preparación del proyecto

A partir de nuestras experiencias anteriores en las que establecíamos redes de ED, tuvimos la oportunidad de explorar las relaciones entre el alumnado de EP y ESO, lo que nos llevó a revisar la literatura sobre la

**transición de la EP a la ESO.** Fue ahí donde descubrimos esta **necesidad**, al conocer que es una etapa que influye en más del 50% del alumnado, donde puede haber una disminución sustancial de la autoestima, la motivación y el logro académico, siendo el momento en el que suelen haber un mayor número de conductas de acoso y abandono escolar (García López et al., 2019). Frente a las tradicionales actividades que se realizan en los centros escolares (visitas guiadas), la literatura científica destaca la necesidad de que el proceso de transición se centre en aspectos sociales y personales, dando especial relevancia a que los alumnos de EP tengan conocidos en el instituto, y que tengan experiencias positivas previas en el instituto que les ayuden a desarrollar un sentimiento de pertenencia. Nuestra propuesta consistió en la creación de redes de ED (cada red incluía un centro de ESO y entre uno y cuatro de EP) que desarrollaron temporadas paralelas en el tiempo, con una serie de actividades que se desarrollaban conjuntamente (entrenamientos, eventos culminantes, blogs).

A partir de este momento, la participación en el proyecto fue ofrecida a 60 institutos que impartían ESO en Castilla-La Mancha (España). Cinco de ellos decidieron participar. Dado que era una experiencia novedosa, **se pidió a los docentes participantes que analizaran sus grupos** y eligieran aquellos con los que creían que se podría llevar a cabo el proyecto, de acuerdo con unos criterios de motivación y actitud. Conocido el proyecto, se les pidió, sobre todo, que percibieran que lo que se le iba a pedir al grupo no fueran cuestiones que pudieran sobrepasarles. En cualquier caso, como veremos más adelante, no todo el alumnado debía comprometerse de igual manera en el proyecto. Así mismo, se estableció la **vinculación curricular** de los contenidos que el alumnado de ESO debía impartir al de EP, cuyas actuaciones le servirían para profundizar en su aprendizaje de los propios elementos técnicos y tácticos de la categoría de cancha dividida (decisiones del lanzamiento relacionadas con los conceptos de amplitud y profundidad, ejecución de lanzamientos recepciones, ocupación del espacio, ...), así como el desarrollo de su competencia social y cívica al tratar las cuestiones relacionadas con la transición de la EP a la ESO.

### 3.2. Planificación del proyecto con el alumnado

Comenzamos esta fase con una actividad de motivación hacia el proyecto que les íbamos a plantear. Esta actividad tuvo tres partes (Tabla 2):

1. Proyección de una secuencia de la película *Run the tide* (2016, del 39'20" al 41'10"). En esta secuencia se establece una analogía entre la necesidad de proteger la base en beisbol, como lo más vital durante el juego, con la situación que están viviendo dos hermanos de una familia desestructurada. El hermano mayor trata de cuidar al hermano pequeño, que es lo más valioso que tiene. La base (los alumnos pequeños de Educación Primaria) es algo que hay que defender, porque las personas son lo importante, especialmente si son más débiles, y no hay que mirar a otro lado. Los alumnos de Secundaria (los hermanos mayores) tienen la oportunidad de ser importantes para esas personas. A raíz de esta secuencia entablamos un diálogo con el alumnado haciéndoles ver que ellos podrían ser los "hermanos mayores" de los potenciales "hermanos pequeños" que entraban al instituto, y que, por tanto, tenían cierta responsabilidad en que tuvieran un proceso de integración en el centro adecuado y seguro.
2. Presentación de la temporada de ED. Como se hace habitualmente en las temporadas de ED, se presentan las principales características de la temporada de ED que se va a desarrollar (deporte, roles, tipo de competición...).
3. Proyección de una secuencia de la película *Hoosiers* (<https://www.youtube.com/watch?v=7a-GUIjIz5T8>). Aquí se puede apreciar lo relevante que puede ser el papel de un entrenador, que va más allá de la enseñanza de la técnica, la táctica y el reglamento. A continuación, les propusimos las actividades que se incluirían en la temporada de ED y que supondrían el proyecto de ApS.

En cuanto al diseño del proyecto y su organización, en este caso vino definida por las características habituales de las temporadas de ED. En cuanto a la temporalización, las actividades se realizaron en las fechas en las que hubo posibilidad de coincidencia

entre los centros escolares de cada red. Se les propuso como técnicas de reflexión llevar un pequeño diario de actividad y, sobre todo, realizar un análisis de las actividades realizadas en las sesiones inmediatamente posteriores a las mismas.

### 3.3. Ejecución con el grupo

El desarrollo de la ejecución del proyecto supuso para el alumnado prestador del servicio las siguientes actividades (Tabla 6.2.):

- Dos entrenamientos con el grupo de EP correspondiente, uno de ellos en el propio instituto, y otro visitando ese alumnado en su propio centro. Las sesiones acababan con un breve encuentro en grupos (equipos) con el alumnado de EP para contarles a estos cómo era la vida en el instituto, y estos pudieran contarles sus expectativas, sus miedos, etc.
- Para cada uno de esos entrenamientos, se dedicaba la sesión previa de EF para preparar las tareas que se iban a realizar: la exposición, comprobar que las tareas funcionaban correctamente, posibles adaptaciones necesarias... Sin duda este proceso supuso un auténtico momento de profundización en sus aprendizajes sobre el contenido. Estas sesiones de preparación también sirvieron para preparar los encuentros finales con el alumnado de EP, y se les recordó que debían aprovechar los momentos libres antes y después de las sesiones para conocer y entablar relación con ellos.
- El alumnado de ESO también preparó, en colaboración con el docente, un evento final típico de ED, en el que compitieron todos los grupos de la red de ED y luego se realizó una pequeña fiesta. Se proyectó un breve video de recuerdo de las actividades realizadas. Se desarrolló en el instituto alrededor del cual se generaba la red.
- Veinte minutos de la sesión de EF posterior al entrenamiento y del evento final se dedicaron a evaluar la sesión de trabajo con el alumnado de EP. Aquí pudieron comentar las dificultades en la exposición y puesta en marcha de las tareas, en el control de los grupos que tenían asignados, las dificultades que tenía el alumnado de EP en los

**Tabla 6.1.**

*Actividad de motivación para la participación en el proyecto MED-ApS*

| PASOS:  |
|---|
| <p>1. Secuencia de la película <i>Run the tide</i>. Comentario e introducción del problema:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El béisbol es un deporte en el que bateador no solo pone la pelota en juego, sino que debe asegurar que no lo eliminen y que los demás puedan avanzar en las bases. Si el bateador no golpea, al menos toca la bola con el bate, este puede ser eliminado, los demás compañeros no avanzan y el equipo no consigue puntos. Por tanto, batear, aunque sea de cualquier manera, es fundamental, no sólo para que juegue el bateador, sino para proteger el juego del resto del equipo. La expresión <i>protege la base</i>, a raíz de este significado que tiene en el béisbol, en el lenguaje de la calle se utiliza con el sentido de defender aquello que es importante, aquello que puede estar en riesgo. ¿Qué se dice en la escena en este sentido?</li> <li>- Conexión con el servicio: ¿os acordáis de cuando llegasteis al instituto? ¿qué tal llevasteis las primeras semanas? ¿los primeros meses? ¿sabíais que los alumnos que llegan al instituto, los que empiezan primero de la ESO, son los que más problemas tienen? Se sienten solos al no conocer a muchos compañeros de clase, notan un cambio de dificultad elevado en las asignaturas... Todo esto provoca que algunos no se lleguen a adaptar, y tengan problemas mayores: absentismo, fracaso escolar, incluso algunos, los que tienen mala suerte, son acosados. ¿Conocéis algún caso de algún compañero que haya sufrido alguno de estos problemas? Lo que os proponemos es que participéis en una experiencia para ayudar en la transición de estas chicas y chicos de la Educación Primaria a la Educación Secundaria, que nos ayudéis a “proteger la base”, a aquellos que pueden estar en peligro. (Si alguno trivializara con esta cuestión, se puede conectar este tema con aquellos casos estadísticas de abandono escolar - 13,9% en España en 2022, o con casos de acoso que aparecen en los medios de comunicación; el problema está ahí, aunque no lo sintamos a cada minuto). ¿Cómo podéis ayudar en esta experiencia? Ejerciendo de entrenadores con alumnado de Educación Primaria que probablemente pertenezcan a este instituto el próximo curso.</li> </ul> |
| <p>2. Presentación de una temporada de ED.</p>  |
| <p>3. Secuencia de la película <i>Hoosiers</i>. Explicación del papel de entrenador:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué se puede aprender con el deporte? Respuestas guiadas: la importancia del trabajo de técnica y condición física; que el equipo debe estar por encima de las individualidades; la necesidad de un trabajo duro para tener éxito.</li> <li>- Esta misma temporada de ED que os acabo de explicar, se va a llevar a cabo de manera paralela en algunos centros de primaria. Se trata de que vosotros ayudéis a esos alumnos a desarrollar la temporada. Esto implicará:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar el papel de formadores en materia deportiva: cada alumno ayudará a que los alumnos de primaria aprendan a jugar al ringo, pero también el mismo rol que él tenga. No solo se enseñarán técnicas y tácticas, sino también a hacer de entrenador, árbitro...</li> <li>• Implicará salidas a otros centros, y visitas de los colegios</li> <li>• El proyecto se hace de manera paralela en otras cuatro redes de CLM</li> </ul> </li> <li>- Explicación de la propuesta:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos harán las actividades prácticas (visitas, actividades...)</li> <li>• Todo el alumnado participará en las reflexiones sobre el desarrollo de las actividades.</li> <li>• Habrá una serie de voluntarios que tendrán unas responsabilidades extra:                 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Serán los coordinadores de las actividades con el alumnado de EP.</li> <li>• Ejercerán de segundo entrenador y anotador en las temporadas del instituto.</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>- Firma de contrato de aprendizaje.</li> </ul>  |

aprendizajes..., y, sobre todo, intercambiar impresiones sobre la vivencia de la experiencia por el alumnado de EP y por ellos mismos: cuáles eran las creencias previas que tenía el alumnado de EP sobre cómo serían sus primeros meses en el instituto, cómo estaban cambiando esas creencias, y lo que estaban disfrutando (o no, en algunos casos) unos y otros de la experiencia.

- Con el fin de favorecer la relación con el entorno, principalmente con los padres del alumnado de EP, y difundir el proyecto en el instituto, parte del alumnado de ESO mantuvo un blog donde se volcaba la información relativa a la marcha de los torneos y de las actividades del ApS de cada red. Este blog se puede consultar en <https://medaps.blogspot.com/2019/04/introduccion-medaps.html>.

**Tabla 6.2.**  
*Planificación del proyecto ApS*

| Fase         | Tarea  | Duración | Contenidos   | Observaciones  |
|--------------|--|----------|--|--|
| Pretemporada | Motivación<br>Presentación ApS               | 25'      | Concienciación   | Exposición en grupo<br>Trabajo por equipos   |
|              | Entrenamiento a los alumnos de EP en colegio | 55'      | Enseñanza técnica básica lanzamiento y recepción                               | Diseño: profesor<br>1-2 estudiantes de cada equipo entrena al equipo correspondiente del colegio |
|              | Reflexión                                    | 20'      | Dificultades enseñanza y control de la clase                                   | Puesta en común en los equipos   |
| Fase Regular | Preparación visitas                          | 55'      | Enseñanza distribución espacial  | Sesión clásica en la que se introducen los juegos a enseñar<br>Trabajo por equipos               |
|              | Entrenamiento en el instituto al colegio A   | 55'      |  | El equipo del IES entrena al equipo correspondiente del colegio                                  |
|              | Entrenamiento en el instituto al colegio B   | 55'      |  | El equipo del IES entrena al equipo correspondiente del colegio                                  |
|              | Reflexión                                    | 20'      | Dificultades enseñanza y control de la clase                                   | Puesta en común en los equipos   |
| Evento final | Preparación evento                           | 25'      | Ocupación del espacio<br>Colaboración en el desarrollo del rol correspondiente | Exposición en grupo<br>Trabajo por equipos   |
|              | Organización de semifinales y final          | 3h       |  | Diseño: alumnos<br>El equipo del instituto entrena al equipo correspondiente del colegio         |
|              | Reflexión                                    | 20'      | Dificultades de organización del evento  | Puesta en común en los equipos   |

Algunos estudiantes de ESO tuvieron la responsabilidad de recoger fotos y videos de las actividades realizadas y luego subirlas al blog, lo que sirvió tanto para establecer diferentes niveles de intervención entre el alumnado, como para elaborar el video que se proyectó en el evento culminante que se expondrá en el último punto del proyecto (evaluación y celebración). Por otro lado, el educador tuvo acceso a los diarios del alumnado, observó las sesiones a las que le tocó asistir<sup>1</sup> y moderó las reflexiones posteriores, lo que le sirvió en todo momento para poder hacer un seguimiento del proyecto. Inicialmente se propuso a los estudiantes voluntarios del ApS que llevaran a cabo un diario sobre las actividades realizadas con el alumnado de EP, pero tras constatar que la información se repetía con lo que se reflejaba en las sesiones de reflexión en clase y que parte del alumnado no lo traía hecho, se decidió dejar de utilizar este instrumento de evaluación para no sobrecargar al alumnado prestador del servicio.

### 3.4. Evaluación y celebración

Tras finalizar el proyecto, el docente desarrolló los siguientes procesos evaluativos de manera sumativa, teniendo en cuenta los datos anteriormente recogidos por el mismo:

- Evaluó los aprendizajes deportivos con las pruebas habituales de conocimiento declarativo, procedimental y de toma de decisiones.
- Evaluó las percepciones del alumnado sobre cómo les había influido desde la perspectiva social y emocional el desarrollo del proyecto. Esto se realizó en la última sesión de reflexión tras el evento final, a lo que sumó sus notas sobre anteriores reflexiones.
- También en esta última sesión de reflexión, el alumnado y el docente co-evaluaron la experiencia, destacando puntos fuertes y puntos de mejora en los ámbitos de evaluación de los dos puntos anteriores.

Tras acabar el proyecto con el alumnado de EP, los grupos de ESO realizaron el evento final de su propia

temporada de ED, lo cual sirvió de celebración de ambas cuestiones. Fue este un momento de gran disfrute, gracias a las sensaciones derivadas de todo el proyecto y del deber cumplido.

## 4. Conclusiones

El ApS se muestra como una estrategia pedagógica de enorme potencial para ser utilizada dentro de la clase de EF y conseguir el desarrollo de los valores sociales asociados a la competencia social y ciudadana que tanto se le atribuye a la EF. En este capítulo hemos mostrado una teoría básica para el desarrollo de proyectos ApS, pero recomendamos al lector que complemente esta información en los aspectos que considere necesarios con la información aportada en el apartado 5 “Para ampliar” que se muestra a continuación. En este sentido, uno de los pilares de la filosofía del ApS es el valor colaborativo en la construcción del conocimiento, y es muy fácil encontrar diferentes manuales gratuitos y experiencias que amplíen la información necesaria para desarrollar cualquier tipo de proyecto ApS.

Quisiéramos por último destacar cómo el ApS se ha constituido también como una herramienta que ha multiplicado los beneficios del modelo pedagógico ED, favoreciendo el hecho de que pueda plantearse unos fines que sobrepasan con mucho los habituales de la ED, como es el contribuir a una transición positiva de la EP a la ESO. Invitamos de nuevo al lector a que consulte otras publicaciones de este programa, con el fin de que pueda dimensionarlo adecuadamente (García López et al., 2023a y b; Gutiérrez et al., 2019). También se ha desarrollado en centros de Educación Especial y con orientación de desarrollo positivo de actitudes hacia la discapacidad (Abellán et al., 2022). Actualmente el programa MED-ApS se lleva aplicando en Castilla-La Mancha desde el curso 2021/22 en 50 centros de esta Comunidad Autónoma bajo la denominación de **conEFta**, promovido por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, con una gran acogida por los equipos directivos de los centros y el profesorado y el alumnado participante (Gutiérrez y Segovia, 2023).

---

<sup>1</sup> Cuando el grupo se dividía para las salidas a los colegios, el profesor acompañaba a un grupo y el resto de los grupos eran acompañados por otros profesores previamente comprometidos.

## 5. Para ampliar

Coherentemente con su naturaleza colaborativa y de compartir el conocimiento existen numerosas páginas web sobre ApS en las que podemos encontrar gran cantidad de información y recursos. Aquí ponemos algunas de las más relevantes:

- Red Española de Aprendizaje Servicio (REDAPS, 2020): <https://aprendizajeservicio.net/>
- Blog de Roser Batlle: <https://roserbatlle.net/>
- Centro Latinoamericano de Aprendizaje Servicio Solidario: <http://www.clayss.org/>
- Centre Promotor de l'Aprenentatge Servei (2019): <https://aprenentatgeservei.cat/>

En EF, un libro de experiencias muy interesantes es el siguiente:

Rubio, L., Campo, L., y Sebastiani, E. M. (2014). *Aprendizaje Servicio y Educación Física. Experiencias de compromiso social a través de la actividad física y el deporte*. Barcelona: INDE.

En relación al programa del proyecto MED-ApS, el lector puede consultar las siguientes lecturas:

- Para conocer la fundamentación del programa

García López, L. M., Gutiérrez, D., y Fernández Bustos, J. G. (2019). Emprendimiento docente en la transición de Educación Primaria a Educación Secundaria: una propuesta desde la Educación Deportiva y el Aprendizaje-Servicio. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 24, 113-121. <https://doi.org/10.18172/con.3913>

- Para conocer cómo se originó el programa:

García López, L. M., Gutiérrez, D., Reyes, L., y Martínez Palacios, N. (2024). MED-ApS: Más allá de la Educación Física. En R. Eirín Nemiña, J. Rodríguez Rodríguez, y D. Marín Suelves (Eds.), *La Educación Física en la Escuela: Recursos, Experiencias y Prácticas Innovadoras en Educación Infantil y Primaria* (pp. 173-185). Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/la-educacion-fisica-en-la-escuela-recursos-experiencias-y-practicas-innovadoras-en-educacion-infantil-y-primaria/9788411706766/>

- Para conocer los resultados más relevantes:

Abellán, J., Segovia, Y., Gutiérrez, D. y García-López, L. M. (2022). Sensibilización hacia la discapacidad a través

de un programa integrado de educación deportiva y aprendizaje-servicio. *Retos*, 43, 477-487. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.86625>

García López, L. M., Gutiérrez, D., González-Martí, I., Segovia, Y., y MacPhail, A. (2023b). Enhancing sport education experiences through service-learning. *European Physical Education Review*, 29(2), 215-232. <https://doi.org/10.1177/1356336x221132770>

Gutiérrez, D., Segovia Domínguez, Y., García López, L. M., y Fernández Bustos, J. G. (2019). Integración del aprendizaje-servicio en el modelo de educación deportiva como facilitador de la transición a la educación secundaria. *Publicaciones*, 49(4), 87-108. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i2.8331>

Gutiérrez, D., García López, L. M., Segovia, Y., Fernández-Bustos, J. G., & González-Martí, I. (2024). Developing social and school facilitators for a positive school transition through a Sport Education and Service-Learning programme. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2319078>

## 6. Referencias bibliográficas

Batlle, R. (2020). *Aprendizaje-servicio. Compromiso social en la acción*. Santillana Activa.

Batlle, R. (2020). Luces y sombras del servicio a la comunidad. Diferentes enfoques del servicio. *El Diario de la Educación*, <https://eldiariodelaeducacion.com/convivenciayeducacionenvalores/2020/12/01/luces-y-sombras-del-servicio-a-la-comunidad/>

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Collier Books.

Fernández Prados, J. S., y Lozano Díaz, A. (2021). Origen, historia e institucionalización del Aprendizaje-Servicio. En D. Mayor Paredes y A. Granero Andújar (Eds.), *Aprendizaje-Servicio en la universidad. Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social* (pp. 39-53). Octaedro.

Rubio, L., Campo, L., y Sebastiani, E. M. (2014). Cuando se encuentran el aprendizaje servicio y la educación física: el valor añadido. En L. Rubio, L. Campo, y E. M. Sebastiani (Eds.), *Aprendizaje Servicio y Educación Física. Experiencias de compromiso social a través de la actividad física y el deporte* (pp. 9-18). INDE.

Santos Pastor, M. L., Ruiz Montero, P. J., Chiva-Bartoll, Ó., y Martínez Muñoz, L. F. (2021). *Guía práctica para el diseño e intervención de programas de aprendizaje-servicio en actividad física y deporte*. Junta de Andalucía. <http://hdl.handle.net/10481/70964>

## 7. Financiación

La experiencia descrita en el apartado 3 de este capítulo fue parte del trabajo de investigación que se realizó dentro del proyecto *Impacto del modelo Educación Deportiva como Aprendizaje-Servicio en el*

*desarrollo de la competencia social y cívica* (EDU2017-86928-R), financiado por del Ministerio de Ciencia e Innovación – Agencia Estatal de Investigación y los fondos FEDER.



# 07.

## El Enfoque Activista: un planteamiento empoderador para transformar la realidad social de los jóvenes vulnerables

Carla Luguetti<sup>1</sup> y Luis M. García López<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Faculty of Education, University of Melbourne (Australia)

<sup>2</sup>Facultad de Educación de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha (España)

### 1. Justificación

Tanto educadores como académicos muchas veces percibimos la educación desde una perspectiva “bancaria” (Freire, 1979). Esto significa que consideramos que somos nosotros los que realmente estamos capacitados para cambiar a los alumnos. Ponemos el énfasis en “nuestras” acciones, nos percibimos como la solución a los problemas de los jóvenes, y consideramos que los jóvenes meramente reaccionarán, de manera más o menos positiva, a nuestras propuestas. Siguiendo con el símil bancario de Freire, a veces pensamos que debemos “depositar” el conocimiento en la mente del alumno. Esta perspectiva, además, está centrada en “arreglar” los problemas (*déficits*) de los alumnos. Por ejemplo, si existe un comportamiento disruptivo hay que corregirlo. Si analizamos esta forma de educar desde el punto de vista de las relaciones entre el educador y el alumnado (y, por extensión, los deportistas), el resultado es que hay un desequilibrio en sus relaciones, de tal forma que el educador toma muchas decisiones y el alumnado muy pocas. Por tanto, esta perspectiva se puede considerar, en cierta forma, como autoritaria: el “poder” está claramente en manos del docente.

Sin embargo, existe otra manera de percibir esa relación entre el educador y el alumnado. Desde esta otra perspectiva, esta relación entre el educador y el alumnado puede entenderse como una interacción equilibrada (*diálogo*) en la cual el educador no transmite los conocimientos, sino que facilita su aprendizaje. Además, desde esta perspectiva el educador considera el problema (el déficit) como un aspecto más, y presta más importancia a fortalecer otros aspectos del alumno que le permitan seguir avanzando en su día a día. El alumno se convierte en el protagonista del proceso educativo, y el educador pasa a ser un acompañante conocedor de las barreras que tiene el alumno para el aprendizaje, y que, por tanto, está en una buena situación para ayudarlo (Freire, 1979). Somos conscientes que esto no es algo fácil, pero tampoco es irrealizable. Desde nuestra experiencia es cuestión, principalmente, de práctica, compromiso y dedicación hacia los jóvenes.

Según Standing (2016), muchos de los jóvenes que se encuentran en el centro de los problemas disruptivos del aula están viviendo situaciones complejas y difíciles en sus vidas que no están sabiendo gestionar, entre los que destacan problemas familiares, situaciones de pobreza económica y el consumo de drogas.

Evidentemente, estas situaciones no son generalizables a la mayoría del alumnado, si bien pueden ser más habituales de lo que podemos pensar. Si ponemos el ejemplo del último informe de *Estado de la Pobreza* en España, en 2022 un tercio de los niños, niñas y adolescentes menores de 16 años se encuentran en riesgo de sufrir pobreza y/o exclusión social<sup>1</sup>, siendo un 13,5% los que sufren una privación material severa<sup>2</sup> (Llano Ortiz y Alguacil Denche, 2023). Las consecuencias de esta vida en precariedad para los más jóvenes no se hacen esperar, y tienen uno de sus reflejos más importantes en las situaciones escolares, donde el absentismo, la alienación y las conductas disruptivas se convierten en comportamientos habituales para ellos (Standing, 2016).

Si comparamos estas dos visiones del problema (la del educador y la de estos niños, niñas y jóvenes procedentes de situaciones duras y complejas, por describirlas de una manera suave), llegamos a la conclusión de que estos niños, niñas y jóvenes no son el origen y causa del problema (disrupción en las sesiones de EF y de entrenamiento deportivo), sino más bien las víctimas de unas situaciones sociales que los superan, que son más grandes que ellos. Es por esta razón por la que nosotros preferimos denominarlos *niños, niñas y jóvenes de contextos socialmente vulnerables* (en adelante hablaremos sólo de jóvenes, incluyen-

do a los niños y niñas de edades más tempranas) (Luguetti, Oliver, Kirk, et al., 2017). Por otro lado, no se nos ocurre culpar al educador de las situaciones de vulnerabilidad de los jóvenes, si bien como se explicó en el capítulo 2, éste debe ser capaz de colaborar en la creación de escenarios transformadores de la vida de los jóvenes, para que puedan superar esa situación de vulnerabilidad. Es responsabilidad de los propios educadores, por tanto, formarse en las estrategias que les permitan afrontar este reto. Esto supone por extensión, un reto para los formadores de los educadores, los cuales debemos asegurar que esa formación les llega a los educadores de la mejor manera posible.

El término vulnerabilidad social fue descrito por Barbara Misztal (2011), en un intento de definir un concepto que se ha generalizado en los medios de comunicación social, la política y la academia. Según esta socióloga, **la vulnerabilidad social tiene tres formas de experimentarse**. En primer lugar, la **dependencia**. Entendida como la necesidad de que cuiden de nosotros y no sentirnos solos, esta forma de vulnerabilidad no suele estar satisfecha en los jóvenes de contextos socialmente vulnerables. Por ejemplo, los niños y niñas, cuanto más pequeños son más dependen de sus padres y maestros para que les guíen hacia unas conductas personal y socialmente responsables. Precisamente los niños y niñas que viven en contextos socialmente vulnerables pueden encontrarse que sus padres y madres, por el contrario, suponen un mal ejemplo para su comportamiento y/o no puedan confiarse a ellos de manera segura en las situaciones adversas. La segunda forma de vulnerabilidad es la **incertidumbre** y la inseguridad. Los jóvenes de contextos socialmente vulnerables no perciben el futuro como algo positivo, como un camino por recorrer con la esperanza de que las cosas se les vayan a dar bien. Por el contrario, estos jóvenes tienden a asumir y ver como normales las cosas negativas que les ocurren, por lo que viven frecuentemente en situaciones de gran inestabilidad respecto a su futuro próximo y a largo plazo. La tercera forma de vulnerabilidad es la **irreversibilidad** de las acciones pasadas, especialmente **de los traumas y de los errores cometidos**. Muchos de estos jóvenes han sido víctimas de malos tratos o los han presenciado. Otros pueden haber caído en el

1 Para calcular qué personas están en riesgo de pobreza y/o de exclusión social (indicador AROPE, en inglés At Risk Of Poverty and/or Exclusion) se realiza la suma de tres subindicadores que representan a tres conjuntos de población: personas en riesgo de pobreza, personas con privación material severa y personas en hogares con baja intensidad de empleo (Llano Ortiz y Alguacil Denche, 2023).

2 Se considera que las personas están en privación material severa cuando no pueden permitirse cuatro de los siguientes elementos básicos de consumo (Llano Ortiz y Alguacil Denche, 2023): no pueden permitirse una comida de carne, pollo o pescado al menos cada dos días; no pueden permitirse mantener la vivienda con una temperatura adecuada; no tienen capacidad para afrontar gastos imprevistos; han tenido retrasos en el pago de gastos relacionados con la vivienda principal (hipoteca o alquiler, recibos de gas, comunidad...), o en compras a plazos en los últimos 12 meses; no pueden permitirse ir de vacaciones al menos una semana al año; no pueden permitirse disponer de un teléfono; no pueden permitirse disponer de un televisor; no pueden permitirse disponer de una lavadora; no pueden permitirse disponer de un automóvil.

consumo o en el trapicheo de drogas desde edades muy tempranas. Muchas de estas malas experiencias los limitan desde el punto de vista emocional en su capacidad de superar estas situaciones. Otras veces simplemente los tachan y encasillan en una serie de comportamientos cuyas etiquetas los acompañarán toda su vida.

A continuación, expondremos un modelo pedagógico que ha sido desarrollado con el fin de combatir la vulnerabilidad social. Este modelo se ha descrito anteriormente en inglés en diversas publicaciones que citaremos a lo largo del capítulo y en el último apartado del mismo. Sin embargo, en esta publicación Carla y Luis hemos tratado de ir un paso más allá por varias cuestiones. En anteriores publicaciones, el planteamiento del modelo pedagógico ha sido fiel a la situación de investigación inicial, en la que un investigador acompañaba siempre al educador. Aquí hemos tratado de plantear el modelo evitando esa cuestión. Además, hemos tratado de que la terminología sea fácilmente accesible al educador, pues en muchos casos se han utilizado tecnicismos más propios de la investigación que de la pedagogía. Por último, hemos tratado de plantear el modelo de tal forma que sea aplicable tanto en el contexto extracurricular, el ámbito deportivo, como el curricular, la EF.

## 2. El Enfoque Activista: una pedagogía transformadora para jóvenes de contextos socialmente vulnerables

### 2.1. Origen del modelo

Desde mediados de la década de 1980, la justicia social en la EF y el deporte en edad escolar ha sido una de las líneas en la que los investigadores han centrado su trabajo. Don Hellison fue uno de los pioneros en utilizar la actividad física y el deporte para diseñar enfoques para trabajar con jóvenes de entornos socialmente vulnerables. Con su primer trabajo, *Beyond Balls and Bats* (en español, *Más allá de las pelotas y los bates*) (Hellison, 1978), presentó un enfoque humanista basado en su experiencia práctica de enseñanza en barrios de bajo nivel social en los Estados Unidos.

Argumentó que la EF necesitaba ir más allá del desarrollo de habilidades, o lo que él llamaba una orientación de “pelotas y bates”, para hacer del gimnasio un espacio cómodo, donde los jóvenes se sientan libres de explorar sus vivencias del cuerpo y experimentar con actividades físicas. Además, afirmó que los docentes deberían poder interactuar libremente con el alumnado para que pudieran demostrar su aprecio por ellos, compartiendo sus propias formas de ser y animando a sus estudiantes a hacer lo mismo (Hellison, 1978).

En el contexto de la EF, los académicos que han adoptado un enfoque activista han trabajado con los jóvenes (particularmente las chicas) con el fin de identificar, criticar y transformar las barreras para su participación en la actividades físicas. Kim Oliver y David Kirk fueron los pioneros en esta línea de trabajo. Basado en teorías feministas y pedagogías críticas, el enfoque activista parte de la base de que las personas más afectadas por un problema no solo están capacitadas para comprender mejor sus realidades, sino que también son las mejor preparadas para abordar los problemas a los que se enfrentan. La mayoría de estos estudios se han realizado con niñas en contextos de EF para abordar la cuestión de la igualdad de género (ver capítulo 8). Creemos que el uso de enfoques activistas tiene mucho potencial para ser utilizado con jóvenes de entornos socialmente vulnerables.

Sobre la base del trabajo de Kim Oliver y David Kirk, hemos desarrollado un enfoque deportivo activista con y para jóvenes de entornos socialmente vulnerables. El enfoque fue diseñado como un medio para escuchar y responder a los jóvenes, y con el fin de utilizar el deporte como un vehículo para ayudarlos a convertirse en personas capaces de analizar de forma crítica sus comunidades y desarrollar estrategias para gestionar los riesgos a los que se enfrentan. Este enfoque se basa en la idea de que simplemente mostrar la desigualdad, aunque necesario, es insuficiente. Desde una perspectiva activista, debemos actuar con nuestro alumnado imaginando y explorando lo que podrían llegar a ser. Así, los enfoques activistas trabajan desde la creencia de que la transformación comienza a nivel micro en contextos localizados (Figura 7.1.).

**Figura 7.1.**

Esquema del Enfoque Activista para jóvenes de contextos socialmente vulnerables, incluyendo el tema principal, los elementos esenciales y las aspiraciones de aprendizaje (Luguetti et al., 2017)



## 2.2. Fases del Enfoque Activista

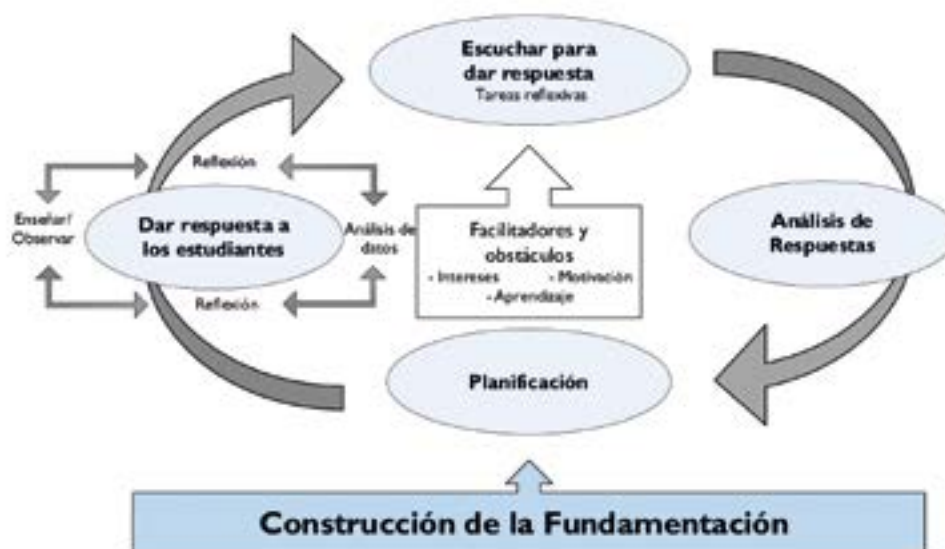
El planteamiento activista tiene dos fases, denominadas de construcción de la fundamentación y activista. En la *fase de construcción de la fundamentación* se busca identificar las barreras que tiene el alumnado para participar en las sesiones (Luguetti, Oliver, Kirk, et al., 2017). No se trata de una actividad puntual, de un mero cuestionario. Para conocer las necesidades reales, las barreras para la participación suelen dedicarse una serie de actividades que se van integrando en las sesiones de entrenamiento o de clase en un periodo largo de tiempo. Por ejemplo, Luguetti et al. (2017) en su trabajo realizado en las favelas en Santos (Brasil) invirtieron hasta ocho semanas, realizando una actividad a la semana que duraba 40 minutos. Esta quizás sea una situación extrema, y probablemente un educador en un contexto menos desfavorable pueda dedicar menos tiempo. En otros casos menos desfavorables se han utilizado un menor número de sesiones y de menor duración. En cualquier caso, el educador debe haber asegurado el conocimiento en

profundidad de las barreras que sufre el alumnado, para poder pasar a la siguiente fase. Se trata de conocer las actividades deportivas que gustan y no gustan al alumnado; sus influencias familiares, escolares y comunitarias; así como cualquier otra cuestión que pueda limitar su participación en las sesiones.

Como decíamos anteriormente, las actividades que podemos plantear para ir conociendo las barreras de los alumnos deben tener un carácter reflexivo y motivante. Por ejemplo, una primera tarea reflexiva para el alumnado de entre 10 a 16 años puede ser que se entrevisten unos a otros utilizando un móvil o una tableta, preguntando sobre sus gustos deportivos, y por qué les gustan unos deportes más y otros menos (tarea adaptada de Luguetti et al., 2017). Hoy en día, el alumnado está muy familiarizado con este tipo de actividades en las que se graban videos por aplicaciones de redes sociales como TikTok o YouTube, por lo que puede ser motivante para ellos. También es útil que se hagan la entrevista entre ellos, si bien podría ser recomendable elaborar **con** ellos el guion de esta. Se trata de que el

**Figura 7.2.**

*Indagación Centrada en el Estudiante como Currículum (Oliver y Oesterreich, 2013)*



alumnado se sienta protagonista del proceso, no sólo en la realización sino también en el diseño. Las tareas se plantean, y suponen el origen de un proceso cíclico que sigue el planteamiento de Oliver y Oesterreich (2013) (Figura 7.2.).

A continuación, estas entrevistas serían analizadas por el educador para obtener esas ideas principales (*análisis de las respuestas*). Este análisis puede servirnos para obtener directamente la información que buscamos, o bien para detectar cuestiones en las que debemos profundizar. Por ejemplo, podemos detectar que hay una parte del alumnado que no quiere participar en actividades deportivas porque no las disfruta al fatigarse excesivamente, pero ¿por qué se fatigan tanto siendo tan jóvenes? Esto nos da pie a plantear otra actividad en una próxima sesión en la que profundicemos en esta cuestión (actitudes sedentarias, complejos, dificultades familiares...) (*planificación de la próxima actividad*), cuya puesta en práctica supondrá *dar respuesta al alumnado*.

Este ciclo se repetiría las veces necesarias, con el fin de conocer esas barreras que limitan la participación del alumnado. Una vez detectadas y conocidas suficientemente estas barreras, pasaríamos a la *fase activista*. Para ello, a partir de la información obtenida en la fase de construcción de la fundamentación, plantearíamos al alumnado una serie de opciones que pudieran ayudarle a trabajar en la superación de las barreras que hayamos detectado. Por ejemplo, Luguetti, Oliver, Dantas, et al. (2017) propusieron a los chicos con los que participaron un programa para mejorar las condiciones de la instalación donde entrenaban, organizar una competición que promoviera los espacios de interacción entre las familias y el programa deportivo (comidas, convivencias), y un programa de animación/liderazgo con niños más pequeños, que fue lo que los chicos participantes escogieron finalmente. En este programa los adolescentes colaboraron como ayudantes de entrenadores en equipos con niños más pequeños. Esta segunda fase, por tanto, puede llevarse a cabo mediante una amplia variedad de programas:

un proyecto de Aprendizaje-Servicio (ver capítulo 6); una publicación (blog, Instagram...) en la que se reflexione periódicamente sobre las barreras a tratar, y se dé voz a los alumnos en la comunidad; o simplemente un conjunto de actividades reflexivas que acompañen a una unidad didáctica de un deporte elegido por los alumnos, en función de los criterios que se han considerado más relevantes.

En cualquier caso, de nuevo todo el programa a aplicar en la fase activista seguiría utilizando el proceso reflexivo de indagación y elaboración de la programación propuesto por Oliver y Oesterreich (2013). Es cierto que al inicio el educador puede verse fuera de su zona de confort al no estar acostumbrado a una planificación a corto plazo, pero es algo que una vez que se acostumbre no le supondrá ningún problema. Además, no todas las actividades tienen que estar programadas de esta manera, sino solo aquellas que conformen la parte activista de las sesiones. El resto pueden seguir una secuencia más convencional, siempre que no entren en contradicción con lo planteado en las actividades de carácter activista. Pongamos un ejemplo de esto. Imaginemos que dentro de un equipo que integra jóvenes de contextos socialmen-

te vulnerables, hemos realizado una serie de tareas reflexivas para analizar los efectos negativos de las drogas como el tabaco para su salud, y cómo esto se ve reflejado en su nivel de condición física. Si a partir de estas tareas proponemos otras de desarrollo de la condición física de manera personalizada (en la que grupos de deportistas con niveles de condición física parecidos trabajaran juntos para mejorar su nivel), éstas deberían ser coherentes con las reflexiones realizadas. Así, por ejemplo, deberían garantizar que fueran saludables, y que estuvieran adaptadas a sus posibilidades físicas, para que pudieran hacerlas sin grandes dificultades, y a sus intereses, para que los motivasen suficientemente.

Como resultado de este proceso, el alumnado se beneficiará de un programa muy adaptado a sus necesidades, y en el que se aplicarán una serie de elementos esenciales de carácter metodológico, los cuales describiremos en el siguiente apartado. El trabajo que desarrollaron Carla Luguetti y sus colaboradores (2017) incluyó las tareas que describimos de manera resumida a continuación, y que pueden servir a los lectores para percibir y entender la dinámica generada (Tabla 7.1.).

**Tabla 7.1.**

*Ejemplo de esquema de temas tratados en las reuniones colaborativas con los jóvenes*

|          | <b>Fase</b>                    | <b>Tareas con los jóvenes</b>   |
|----------|--------------------------------|---|
| Semana 1 | Construyendo la Fundamentación | <p><i>Tarea 1: Introducción al enfoque activista</i></p> <p>Explicar la importancia de lo que estamos haciendo. Queríamos escuchar sus voces y darles respuesta, por lo que planeamos trabajar con ellos 15-20 minutos sobre esto una vez por semana. Las primeras semanas están diseñadas para entender quiénes son y cuáles son sus percepciones del programa de fútbol.</p>  |
| Semana 2 |                                | <p><i>Tarea 2: Tarea de escritura libre</i></p> <p>Les damos papeles de notas y bolígrafos y les pedimos que escriban sobre los siguientes temas.</p> <p><i>Parte I. Sus sentimientos por el deporte</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. "A veces me gustaría..."</li> <li>2. "Me divierto cuando..."</li> </ol> <p><i>Parte II. Sus experiencias en el deporte.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuál es el efecto del deporte en tu vida?</li> <li>2. Si pudieras cambiar algo del deporte, ¿qué cambiarías? ¿por qué?</li> </ol> |

7. El Enfoque Activista: un planteamiento empoderador para transformar la realidad social de los jóvenes vulnerables

|              |   |
|--------------|---|
| Semana<br>3  | <i>Tarea 3: El programa educativo ideal.</i><br>En un cartel tamaño A3 anota a la vista de los jóvenes sus respuestas a la pregunta: ¿Cuál sería para ti programa deportivo “ideal”?<br>En otro A3 anota a la vista de los jóvenes sus respuestas a la pregunta: ¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre tu programa deportivo “ideal” y aquel en el que participas?  |
| Semana<br>4  | <i>Tarea 4: Entrevistas por parejas</i><br>Los jóvenes trabajan en parejas. Se entrevistan y toman notas.<br>Es importante preguntar a los jóvenes si están de acuerdo en grabar las respuestas de la tarea de la siguiente sesión (en vídeo o grabación de voz)  |
| Semana<br>5  | <i>Tarea 5. Grabación de vídeos/audios</i><br>Grabación de los vídeos/audios sobre las experiencias vividas por los jóvenes en el deporte. Los jóvenes graban los vídeos en parejas para sentirse más cómodos.<br><br>Es importante recordar a los chicos:<br>a. Los vídeos deben tener una duración de 1 a 2 minutos.<br>b. Deben elaborar sus respuestas, queremos entender sus experiencias en el deporte<br>c. Para ello, pueden preparar algunas notas de lo que quieren decir antes de grabar (por ejemplo, pueden conocer las preguntas y tener unos puntos preparados para cada una), ¡los educadores pueden ayudarlos aquí!<br>d. Si prefieren audios en lugar de vídeo, nos pueden enviar más tarde 3-4 imágenes para introducirlas en un montaje de vídeo<br>e. Al final de la grabación, debes mencionar que planeamos hacer el montaje de los vídeos para comprender mejor TODAS las experiencias de los jóvenes en su práctica del fútbol |
| Semana<br>6  | <i>Tarea 6: Grabación de vídeos/audios (2ª sesión)</i>  |
| Semana<br>7  | Fase activista<br><i>Tarea 7: Invitación a la acción</i><br>Basándose en la recopilación de información de los jóvenes en la fase de Construcción de la Fundamentación, invitamos a los jóvenes a la fase activista. ¿Qué cambio quieren ver los jóvenes? Los ejemplos de acción incluyen:<br><br>a. Vídeo de promoción del programa deportivo<br>b. Preguntas y respuestas con los deportistas sobre las áreas de vulnerabilidad social<br>c. Escribir una carta anónima<br>d. Organizar un pequeño torneo   |
| Semana<br>8  | <i>Planificación de la acción</i><br>Los jóvenes se reúnen para discutir cómo planificar la acción.   |
| Semana<br>9  | <i>Planificación de la acción</i><br>Los jóvenes se reúnen para discutir cómo planificar la acción.   |
| Semana<br>10 | <i>Acción</i>   |

## 2.3. Elementos esenciales

¿Por qué otros planteamientos pedagógicos pueden no ser tan efectivos como el enfoque activista cuando se trabaja con jóvenes de contextos socialmente vulnerables? Tal y como aparece en la Figura 7.1., el enfoque activista incluye unos elementos pedagógicos esenciales que, aplicados de manera conjunta, dan un giro de 180° a la enseñanza de la EF y el deporte con jóvenes de contextos socialmente vulnerables. Estos elementos esenciales son una pedagogía centrada en el estudiante, la educación basada en la indagación y centrada en la acción, la ética del cuidado, la atención a la comunidad, y la comunidad del deporte. Describamos qué es y cómo se desarrollan cada uno de ellos.

### 2.3.1. Pedagogía centrada en el estudiante

Si bien otros planteamientos pedagógicos pueden adaptarse en mayor o menor medida a las necesidades del alumnado de contextos socialmente vulnerables, el enfoque activista va más allá, convirtiéndose en un auténtico “traje a medida”. Esto es así porque este modelo pedagógico apuesta radicalmente por una *pedagogía centrada en el estudiante* (del inglés, student-centered pedagogy).

Si nos fijamos en el ejemplo de la actividad de la entrevista que hemos puesto en el apartado anterior (1.2), podemos apreciar cómo se aplica esta pedagogía centrada en el estudiante. En primer lugar, el formato de la tarea es atractivo y conecta con los intereses del alumnado al utilizar el formato de video y estos dispositivos (móvil, tableta, videocámara). En segundo lugar, se favorece una participación activa de dos formas: (a) se da participación al alumnado en el diseño de la entrevista; y (b) el alumno es protagonista del desarrollo de esa entrevista, tanto desde el punto de vista del entrevistador como del entrevistado. En tercer lugar, esta dinámica conducirá probablemente a un ambiente seguro, donde el alumno se sienta cómodo para darnos esa información tan valiosa que buscamos: si se siente bien o mal practicando deporte; en qué modalidades; si influyen en estas decisiones sus amigos, su familia, los medios de comunicación..., y de qué manera.

### 2.3.2. La educación basada en la indagación y centrada en la acción

El segundo elemento esencial del modelo, la *educación basada en la indagación y centrada en la acción* (del inglés inquiry-based education centered in action) es una expresión de difícil traducción al castellano. Nos hemos decantado por traducir “inquiry” por “indagación” por diferenciarlo de la expresión investigación en la acción (action-research en inglés), para incidir, no tanto en la rigurosidad que supone un proceso de investigación socioeducativa, sino más bien en la necesidad de un educador reflexivo y adaptable a su práctica diaria.

En cualquier caso, el educador que quiere desarrollar el enfoque activista debe de ser capaz de interpretar los comportamientos de su alumnado en clase y las respuestas a las tareas propuestas (no sólo verbales de las reflexiones, sino también comportamentales derivadas de las propias tareas). A partir de esta interpretación, el educador debe diseñar o plantear nuevas tareas que favorezcan, bien la detección de las barreras para la participación si nos encontramos en la primera fase de construcción de la fundamentación, bien la emancipación y transformación del alumnado mediante la superación de las barreras detectadas si estamos en la segunda fase activista. Es necesario destacar en esta segunda fase el papel activo del alumno en su propio cambio, participando en las tareas que se planteen.

Siguiendo con el ejemplo de las entrevistas mediante un dispositivo móvil, planteábamos cómo, en la fase de construcción de la fundamentación, si detectábamos que parte del alumnado que no quería participar en actividades deportivas porque no las disfrutaba al fatigarse excesivamente, a continuación, planteábamos para la siguiente sesión otra actividad para profundizar en esta cuestión (actitudes sedentarias, complejos, dificultades familiares...). Esta actividad podría ser enseñar fotos de diferentes actividades físicas y que el alumnado eligiese cuáles practica a lo largo de la semana habitualmente y con qué frecuencia. De esta manera podríamos tener datos más reales de los estilos de vida saludables de nuestro alumnado, siempre tratando que tenga un papel protagonista en el proceso y con actividades motivantes que sirvan para obtener respuestas sinceras y útiles para nues-

tros fines. Si nos encontramos ya en la fase activista y hemos optado por ese programa individualizado (por grupos pequeños) de condición física, este podría incluir la participación en actividades de danza con música motivante para ellos (reguetón, flamenco..., en función del colectivo de alumnado al que esté destinada), con ritmos de diferentes intensidades para adaptarse a la capacidad física del alumnado.

En ambos casos, destacamos la indagación que el educador debe realizar de cara a adaptar su práctica (tanto actividades físicas como reflexivas) con el fin de favorecer la transformación necesaria en su alumnado mediante la superación de las barreras detectadas.

### 2.3.3. La ética del cuidado y amor

La ética del cuidado describe cómo los educadores deben mostrar interés y respeto por las vidas de los jóvenes y preocuparse por ellos. Noddings (1984) explicó que la noción de cuidado nace de la simpatía natural que los seres humanos sienten innatamente unos por otros. Por lo tanto, relacionarse con los demás, cuidar y ser cuidado, son una necesidad básica de la existencia humana. El cuidado es una noción que los educadores pueden mostrar a través de actividades que incluyen modelado, diálogo, práctica y confirmación (Owens y Ennis, 2005) (para profundizar en este tratamiento, consultar el capítulo 2 de este manual).

Basándonos en la investigación sobre una ética del cuidado, nuestro planteamiento es que el cuidado es un ingrediente o dimensión del amor, “pero simplemente cuidar no significa que estemos amando” (hooks, 2021, p. 22). Proponemos que el amor puede constituirse como una importante forma de intervención pedagógica en la lucha contra las estructuras sociales y educativas injustas y desiguales dentro de nuestras aulas. Abogamos por un amor del docente por el alumnado que se fundamente en una formación en la justicia social dirigida a acciones colectivas hacia la transformación. El amor implica un compromiso con el diálogo y la capacidad de asumir riesgos en beneficio de nuestros estudiantes y de nosotros mismos (Freire, 1979). Uno de los riesgos que debemos asumir como docentes es renunciar a tratar a los estudiantes como recipientes vacíos, y convertirlos en el motor de su propio cambio (Freire, 1979). Por ejemplo, debemos superar los planteamientos que dan

por buena una experiencia corporal no reflexionada, como puede ser el hecho de realizar actividad física por el hecho de adelgazar, y no de tener un hábito de vida saludable basado en el conocimiento reflexivo de los pros y contras del ejercicio físico o de la alimentación. El amor exige que utilicemos el diálogo como un medio para subvertir las posiciones dominantes, ya que el amor “no puede existir en una relación de dominación” (Freire, 1987, p. 89). En otras palabras, la autoridad de los educadores debe ser percibida por los estudiantes como resultado de su capacidad para gestionar la clase y el conocimiento que tienen para facilitar, en lugar de una cuestión de poder.

### 2.3.4. La atención a la comunidad

La atención a la comunidad plantea que es esencial tanto educadores como alumnado sean conscientes de los problemas relativos al contexto al que se enfrentan los jóvenes al practicar deporte o EF para orientar las acciones necesarias. Este elemento crítico surge en el trabajo de Carla en favelas brasileñas, durante las conversaciones con los jóvenes sobre las barreras para participar en el deporte. Las condiciones de salubridad fueron una barrera que los niños experimentaron en su proyecto. Los chicos denunciaron algunas condiciones de práctica como el mal estado del terreno de juego, en especial de la hierba, que les llegaba a producir enfermedades; el olor de los canales abiertos junto al campo de fútbol; y la falta de vestuarios y agua limpia. Por tanto, los chicos eran perfectamente conscientes de estas cuestiones y los educadores debemos luchar porque las condiciones de práctica sean suficientemente dignas para que ellos se perciban también dignamente tratados.

Otra cuestión comunitaria de gran preocupación para los chicos era la seguridad, dado que sus sesiones se llevaban a cabo en presencia de traficantes y drogadictos. Incluso la policía podía ser otra causa de inseguridad: “No puedo jugar en la calle debido a las actitudes de la policía” (Kaio), “Si estás jugando en la calle, la policía viene y te inspecciona. Tienen armas enormes” (García). Para trabajar con los jóvenes de cada comunidad, será esencial ser conscientes de los problemas con los que ellos lidian habitualmente cuando practican deporte con el fin de poder actuar sobre su situación. Sin prestar atención a estas cuestiones contextuales, las

personas que trabajan con jóvenes de entornos socialmente vulnerables no podrán ayudar adecuadamente a los estudiantes a negociar las barreras.

Por tanto, los educadores debemos tener en cuenta constantemente las diferentes cuestiones que pueden estar condicionando la vida deportiva de los alumnos, y que son ejemplos de la primera forma de vulnerabilidad a la que hacíamos referencia al inicio del capítulo. Estas pueden ser de todo tipo. Algunos ejemplos como el anterior pueden ser malos hábitos alimenticios en casa, mal estado de instalaciones deportivas en el barrio o falta de transporte público para llegar a las mismas.

### 2.3.5. La comunidad deportiva

La comunidad deportiva supone que los programas deportivos para jóvenes de entornos socialmente vulnerables deben generar espacios para que los jóvenes perciban otras posibilidades y esto requiere una acción colectiva por parte de la comunidad. Esta es una cuestión clave para contribuir a un sentido de coherencia en sus vidas (vease el capítulo 1). La experiencia de trabajo en las favelas brasileñas nos ofreció oportunidades de actuar en este sentido. Por ejemplo, durante una sesión de trabajo de los entrenadores leímos las canciones de funk de los chicos crearon. Les habíamos pedido a los chicos que seleccionaran partes de canciones funk que les gustaran y que representaran a su comunidad. La letra describía graves situaciones que los jóvenes vivían en su comunidad: “No tenía baño”, “No tenía nada que comer”, “Me estoy preparando para lo peor”, “Podría ser arrestado o asesinado”.

Desde el punto de vista de los entrenadores, era necesario reunir a las personas responsables para, entre todos, hacer cambios en ese entorno complejo. Los chicos también estuvieron de acuerdo con eso. Los entrenadores estuvieron de acuerdo en que los chicos, los padres, la comunidad educativa escolar y las personas de la comunidad en conjunto deben tratar de crear un entorno seguro para los chicos y crear oportunidades para que perciban que otra vida es posible. En opinión de los niños, los responsables de la comunidad podrían convencer a los drogadictos de que no consumieran drogas durante las sesiones de entrenamiento (¡imposible plantearse que no asistieran!) y los padres podrían ayudar a solucionar los

problemas con el estado del terreno de juego. Al hacer una lluvia de ideas sobre formas de mostrar a los niños otras oportunidades, los entrenadores y los niños sugirieron que sería necesaria una comunidad deportiva. En conclusión, los programas deportivos para jóvenes de entornos socialmente vulnerables deben incluir espacios para que los jóvenes perciban otras posibilidades y esto requiere una acción conjunta por parte de todos los miembros de la comunidad.

## 2.4. Aspiraciones de aprendizaje

Cuando los cinco elementos esenciales se aplican de manera conjunta es cuando podemos esperar que se logren unos aprendizajes. En primer lugar, los jóvenes pueden ser más responsables y comprometidos cuando tienen la oportunidad de sentir el proyecto como propio. En segundo lugar, los jóvenes aprenden que los errores son espacios para el aprendizaje y el crecimiento. En tercer lugar, los jóvenes aprenden a valorar el conocimiento de otras personas. Finalmente, los jóvenes aprenden a comunicarse de manera más efectiva. Destacaremos cómo surgieron esos resultados de aprendizaje en el proyecto en las favelas brasileñas.

### 2.4.1. Adquirir responsabilidad y compromiso

En el proyecto desarrollado en Brasil, los jóvenes eran puntuales en las sesiones de trabajo y estaban comprometidos con la posibilidad de ayudar al entrenador con los niños pequeños (programa de animación/liderazgo<sup>3</sup> al que se comprometieron durante la fase activista). Los jóvenes habían identificado la responsabilidad y el compromiso como una barrera en sus propias sesiones de entrenamiento. Los jóvenes señalaron esta aspiración de aprendizaje como el reto más importante que necesitaban afrontar para ser los animadores de los niños. Los jóvenes hicieron una lluvia de ideas sobre cómo deberían comportarse y las formas en que podrían ayudar en un programa de liderazgo. También se comprometieron a tratar de evitar

3 Hemos traducido programa de liderazgo por programa de animación. En el contexto español, el animador es el que guía los grupos en contextos tales como el ocio deportivo o la educación social, destacando su papel de facilitador y promotor de la actividad.

el uso de un lenguaje inapropiado, ser menos críticos cuando alguien cometiera errores, favorecer un clima de paz (sin violencia) y a valorar positivamente los momentos que pasaran juntos. Los jóvenes se dieron cuenta de que, si eran capaces de controlar su comportamiento, los entrenadores se relajaban y confiaban en ellos para ayudar a los niños que entrenaban.

A medida que el programa de animación se desarrollaba, los entrenadores comenzaron a notar que la responsabilidad y el compromiso de los jóvenes aumentaba. Antonio (entrenador) comentó de Conrado: “Nunca he visto a Conrado así. Me está ayudando a enseñar a los niños más pequeños el concepto de fuera de juego. Por un momento me quedé callado. Los niños atendían Conrado más que a mí”. El entrenador también señaló que el compromiso de los jóvenes había mejorado, lo que percibía especialmente en su asistencia a las sesiones de entrenamiento y en su comportamiento en las mismas.

Es importante que los jóvenes perciban de qué manera el programa les reporta beneficios. El programa de animación para los jóvenes brasileños de la favela surgió de la propia asunción por parte de los jóvenes de que les ayudaría a manejar los riesgos que vivían diariamente y habían identificado previamente. Así, los jóvenes decidieron hacer el programa de liderazgo para participar en el deporte con más frecuencia, ya que percibían que esto les ayudaría a evitar la vida del crimen a la que se sentían. También identificaron que podían ser útiles pues ayudaban a los niños más pequeños. Es decir, el programa de animadores les dio la oportunidad de convertirse en agentes del cambio, no solo para ellos mismos, sino también para los niños pequeños a los que entrenaban. Fue una oportunidad para que los jóvenes actuaran de manera diferente, de manera responsable y comprometida, lo que tuvo un efecto empoderador en sus vidas.

#### 2.4.2. Aprendiendo de los errores

Entrenador (Antonio): En una situación difícil de un partido, Kleiton me dijo: “Si piensas que estoy jugando mal, ven aquí y juega en mi lugar. ¡Que te jodan entrenador!” Muy furioso yo [el entrenador] le contesté: “¡Que te jodan a tí! Eres un inmaduro, Kleiton”. Entonces, seguí dirigiendo a los niños durante el par-

tido. Kleiton marcó un gol y se volvió para decirme: ¡Toma, entrenador! ¿Has visto lo que he hecho?” Me sentí muy mal después de eso. No es lo que enseñamos a los chicos. Me sentaron muy mal las palabras de Kleiton. Esta actitud no encajaba en nuestro grupo. Al final del partido, decidí echar a Kleiton del proyecto. Hablé con nuestro coordinador, Daniel, y me dijo que, desde su punto de vista, nunca volverían a admitir a Kleiton en el proyecto. Carla tenía un punto de vista diferente, al igual que Newton y Tim (encargado de mantenimiento de las instalaciones) que vinieron a hablar conmigo unos días después de ese partido. Tim me pidió que reconsiderara mi decisión. Estaba bastante decidido a mantener mi decisión porque el daño que había sentido en mi ego. Me preguntaba si había hecho algo mal, porque Kleiton había estado mostrando una mejora en su comportamiento (sesión de trabajo de los entrenadores 17).

Dos días después, Kleiton fue a hablar con Carla, a petición de Tim. Kleiton vino en su dirección y Tim le dijo a Carla: “Carla, Antonio (el entrenador) ha dicho que Kleiton podría regresar si se disculpaba con el grupo. Habla con él (Kleiton), Carla. Está reaccionando de forma exagerada y no quiere disculparse”. Fue una conversación de al menos media hora entre Tim, Kleiton y Carla. Newton, Pedro, el padre de Pedro y Leon también trataron de convencer a Kleiton de que debía disculparse. En ese momento, todos se unieron como comunidad con la esperanza de tratar de animar a Kleiton a volver al proyecto. Según Carla, este fue uno de los momentos más inolvidables del proyecto. Finalmente, Kleiton pasó, caminando con la cabeza gacha, y se sentó apoyado en la pared del campo, esperando el final de la sesión de entrenamiento. Antonio no le dirigió la palabra mientras los demás jugaban. Carla no sabía si Kleiton sería capaz de disculparse ante todo el equipo. Parecía muy incómodo. El padre de Pedro dijo: “Sentémonos todos, muchachos, porque Kleiton quiere decirnos algo”. Carla nunca había visto al equipo tan callado. Kleiton dijo: “Me gustaría pedirte disculpas. Me equivoqué al faltar al respeto al entrenador durante el último partido. Me equivoqué”. Un abrazo entre Kleiton y Antonio selló el regreso de Kleiton al grupo.

Este episodio fue fundamental para que los jóvenes entendieran cómo los errores eran ocasiones para aprender. No solo Kleiton aprendió de esta situación, sino que todos aprendieron: el entrenador se dio cuenta de que Kleiton necesitaba la oportunidad de disculparse y aprender de su error; los demás compañeros también aprendieron del error de Kleiton; y por supuesto, el propio Kleiton reconoció que su comportamiento era inaceptable, y si quería regresar, tenía que disculparse, dándose cuenta de la necesidad de darse a sí mismo una segunda oportunidad. En esta experiencia también podemos apreciar otras dos cuestiones. La primera es que es una forma de luchar contra la tercera forma de vulnerabilidad, la irreversibilidad de los errores. Que Kleiton no hubiera vuelto al programa no significa que se hubiera perdido irremisiblemente, pero sí que hubiera dado un paso atrás importante y hubiera perdido una experiencia que finalmente fue enormemente enriquecedora. La segunda es la aspiración de adquirir responsabilidad y compromiso. Lo vemos en los compañeros que nos ayudaron a convencer a Kleiton de que se disculpara con los compañeros, mostrándole que se preocupaban por su bienestar. El entrenador (Antonio), por su parte, reconoció que “los entrenadores también cometen errores” y describió que también aprendió de sus errores. Según los entrenadores, este hecho sirvió para que ellos mismos se replantearan su autoridad para tomar todas las decisiones de entrenamiento y, por lo tanto, reconocer que también pueden equivocarse.

#### 2.4.3. Valorar el conocimiento de los demás

Al final del proyecto, se les preguntó a los entrenadores y a los jóvenes qué aprendieron en el programa de animación. Los entrenadores dijeron que habían aprendido a valorar el conocimiento de los jóvenes. García, uno de los jóvenes animadores, también comentó que aprendió mucho de los niños pequeños, así como del entrenador Antonio. Esto ocurrió gracias a los espacios que el enfoque activista ofrece para intercambiar múltiples puntos de vista donde todos pueden aprender de los demás. Cuando los estudiantes participan en un proyecto de estas características en sus comunidades y participan en la co-construcción del programa (ver capítulos 3), los educadores descubren que no sólo sus estudiantes están aprendiendo,

sino que ellos mismos también están aprendiendo (Freire, 1979). Este proceso crea roles y oportunidades de interacción que cambian las percepciones de los jóvenes por parte de los adultos, así como las propias percepciones de los jóvenes sobre sí mismos.

#### 2.4.4. Comunicarse con los demás

Los jóvenes comenzaron el programa de animación ayudando a los entrenadores a preparar el campo de fútbol, haciendo de árbitros en los partidos y ayudando a cuidar a los niños más pequeños. Sin embargo, desde el inicio del programa surgió la necesidad de ayudar a los niños con bajo nivel de habilidad. Ayudar a estos niños pronto se convirtió en lo más valorado por los entrenadores ya que exigía una gran responsabilidad. Al comienzo del programa de animación, los jóvenes se dieron cuenta de que no mostraban suficiente comprensión hacia los niños que carecían de habilidades futbolísticas. Los jóvenes buscaban formas de ser responsables y poder comunicarse de manera efectiva con los niños pequeños. Se fueron dando cuenta de que los insultos no eran un estilo de comunicación efectivo mientras trabajaban en su rol de liderazgo. Esta oportunidad en particular les permitió aprender a comunicarse de una manera diferente con los niños más pequeños. Los jóvenes vivieron también un proceso de cambio en la manera de comunicarse con el entrenador. Se preguntaban: “Ahora soy yo el responsable. ¿Cómo puedo ayudar, entrenador?”. En reuniones posteriores, Kleiton y David nos recordaron que también necesitábamos hablar con Tim (el encargado de las instalaciones y padre de uno de los jóvenes, Pedro). Tim tenía todas las llaves para abrir las puertas de las instalaciones. Nos contaron. “Tim siempre está borracho, y a veces es muy difícil hablar con él”. Para ayudar a las sesiones de capacitación de los niños pequeños, era necesario que los líderes juveniles se comunicaran de manera efectiva con muchas personas, incluido Tim. Al final del programa de liderazgo, el padre de Pedro dijo: “Hablaré como padre. Mi hijo ha cambiado mucho desde que comenzó este programa de liderazgo. Pedro ha cambiado su comportamiento en nuestra casa; especialmente, ha cambiado la forma en que habla con su madre, la forma en que habla con la gente”.

### 3. Conclusiones

Este capítulo describe un modelo de empoderamiento para trabajar con jóvenes de entornos socialmente vulnerables. Los cinco elementos críticos (pedagogía centrada en el estudiante, educación basada en la indagación centrada en la acción, ética del cuidado, atención a la comunidad y comunidad del deporte) proporcionan un mosaico de prácticas que forman la arquitectura básica del modelo. Para una mejor comprensión del planteamiento, hemos descrito el modelo con ejemplos de cómo estos cinco elementos críticos se combinaron y utilizaron en un proyecto de fútbol con jóvenes de un entorno socialmente vulnerable, del que surgieron cuatro aspiraciones de aprendizaje con este grupo de jóvenes y sus entrenadores. De esta experiencia se desprenden las posibles aspiraciones de aprendizaje al aplicar este modelo pedagógico: primero, que los jóvenes sean más responsables y comprometidos; segundo, que los participantes aprendan que los errores son áreas de aprendizaje y crecimiento; tercero, que los participantes aprendan a valorar el conocimiento de diferentes personas con las que conviven; y cuarto, que los jóvenes aprendan a comunicarse de manera efectiva. El programa de liderazgo que describimos ofreció a los jóvenes un día adicional cada semana para trabajar en su proyecto deportivo, lo que les permitió gestionar lo que identificaron como un riesgo elevado para sus vidas (la vida del crimen). Si bien puede parecer que simplemente agregar un día a la semana para que los jóvenes participen en el programa deportivo pueda ser insuficiente, es importante recordar que cuando se trabaja en enfoques activistas la transformación comienza en el nivel micro: los pequeños pasos hacia el cambio de prácticas opresivas provocan cambios mayores a lo largo del tiempo.

### 4. Para ampliar

Luguetti, C., y Oliver, K. (2019). A Sport Activist Model of Working with Youth from Socially Vulnerable Backgrounds. En J. L. Walton-Fisette, S. Sutherland, y J. Hill (Eds.), *Teaching about social justice issues in physical education* (pp. 277-292). Kent State University.

Luguetti, C., y Oliver, K. L. (2021). An activist sport approach to before and after-school programming: Co-creating empowering possibilities with youth from socially vulnerable backgrounds. En R. Marttinen, E. E. Centeio, y T. Quarmby (Eds.), *Before and After School Physical Activity Programs: Frameworks, Critical Issues and Underserved Populations*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003051909>

### 5. Referencias bibliográficas

- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido* (21 ed.). Siglo XXI.
- Hellison, D. R. (1978). *Beyond Balls and Bats: Alienated (And Other) Youth in the Gym*. American Alliance for Health, Physical Education and Recreation.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad* (5ª ed.). Capitan Swing.
- Llano Ortiz, J. C., y Alguacil Denche, A. (2023). *El estado de la pobreza. Seguimiento de los indicadores de la pobreza de la agenda UE 2030*. European Antipoverty Network-España. [https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe\\_AROPE\\_2023\\_completo.pdf](https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe_AROPE_2023_completo.pdf)
- Luguetti, C., Oliver, K., Dantas, L., y Kirk, D. (2017). 'The life of crime does not pay; stop and think!': the process of co-constructing a prototype pedagogical model of sport for working with youth from socially vulnerable backgrounds. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(4), 329-348. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1203887>
- Luguetti, C., Oliver, K., Kirk, D., y Dantas, L. (2017). Exploring an activist approach of working with boys from socially vulnerable backgrounds in a sport context. *Sport Education and Society*, 22(4), 493-510. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1054274>
- Misztal, B. (2011). *The challenges of vulnerability: in search of strategies for a less vulnerable social life*. Palgrave Macmillan.
- Oliver, K. L., & Oesterreich, H. A. (2013). Student-centered inquiry as curriculum as a model for field based teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 45, 1-24. [doi:10.1080/00220272.2012.719550](https://doi.org/10.1080/00220272.2012.719550)
- Owens, L. M., y Ennis, C. D. (2005). The ethic of care in teaching: An overview of supportive literature. *Quest*, 57(4), 392-425. <https://doi.org/10.1080/00336297.2005.10491864>
- Standing, G. (2016). *The Precariat: The New Dangerous Class*. Bloomsbury Academic.



# 08.

## El Enfoque Activista para la enseñanza de la Educación Física y el Deporte: situando a las niñas y chicas adolescentes en el centro

Lucía Reyes<sup>1</sup>, Kimberly L. Oliver<sup>2</sup>, Luis M. García López<sup>1</sup>, y María J. Camacho-Miñano<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Facultad de Educación de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha

<sup>2</sup>Department of Kinesiology, New Mexico State University

<sup>3</sup>Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid

### 1. Justificación

La adolescencia es un período crítico en el que hay jóvenes, en particular chicas, que empiezan a abandonar su participación en actividades físicas. Hay quienes muestran poco interés en los deportes de equipo, o sienten que carecen de las capacidades físicas y motrices necesarias para participar. En estos casos, el problema radica en que centran su atención en su competencia deportiva, es decir, sus aptitudes para aprender y aplicar técnicas y tácticas deportivas (sobre todo a nivel competitivo), y en cambio no aprecian su capacidad para realizar una diversidad de actividades físicas orientadas a su salud y el bienestar. En ocasiones, también observamos a jóvenes que sienten vergüenza y se sienten intimidados al practicar actividades en las que sus cuerpos quedan expuestos a miradas ajenas, pero no han considerado las muchas otras posibilidades de práctica física que pueden hacer individualmente o en otros contextos. Estas percepciones erróneas llevan a muchas chicas y chicos adolescentes a adoptar un estilo de vida sedentario, que se vincula con riesgos significativos para la salud.

Un enfoque activista para la enseñanza de la Educación Física y el deporte es aquel que trata de ayudar al

alumnado adolescente a comprender los motivos de su falta de implicación en actividades físicas. Se centra en desarrollar una práctica colaborativa con los adolescentes para crear entornos de aprendizaje que fomenten su interés y aprendizaje, y ofrece actividades físicas alternativas, a menudo sugeridas por el propio alumnado, lo que resulta en que más jóvenes aprendan a superar sus barreras para su participación en las mismas (Oliver y Kirk, 2015). Un Enfoque Activista para la enseñanza de la Educación Física es un proceso orientado al trabajo con jóvenes, diseñado con y para jóvenes, que permite a los docentes promover el interés, la motivación y el aprendizaje de los jóvenes, y en general, de aquel alumnado poco implicado en la Educación Física y el deporte. Específicamente, este enfoque de enseñanza da voz al alumnado en su educación:

- Pidiéndoles que identifiquen las barreras que les impiden participar en actividades físicas.
- Permitiéndoles trabajar con sus docentes para encontrar actividades que les interesen, abordar sus barreras para participar en actividades físicas y encontrar la motivación para ser personas físicamente activas.

Como resultado, el enfoque activista logra que la gente joven pase más tiempo siendo físicamente activa. Existe ya un conjunto de investigación sólido y consistente en Educación Física y deporte que demuestra que cuando los docentes centran sus prácticas pedagógicas en el alumnado, pueden y consiguen facilitar su participación activa y voluntaria en dichas prácticas (Oliver y Kirk, 2015).

## 2. Un Enfoque Activista para las niñas y chicas adolescentes

### 2.1. Origen y evolución del modelo pedagógico

El enfoque activista de la enseñanza de la Educación Física y el deporte se originó en el trabajo con las adolescentes. Algunas de sus principales autoras son Kim Oliver, Rosary Lalik, Eimer Enright y Mary O'Sullivan. Inspirado por el trabajo de académicas feministas de los años 90 como Patricia Vertinsky o bell hooks, entre otras, Oliver y sus colaboradoras desarrollaron el enfoque activista como un medio para mostrar cómo trabajaban con niñas y chicas adolescentes para comprender mejor qué les impedía participar en la práctica de actividades físicas y colaborar con ellas para encontrar formas alternativas de participación con las que se sintieran más cómodas (Oliver y Lalik, 2000; 2004; Oliver et al, 2009).

Diseñado originalmente para responder a las chicas con falta de participación en Educación Física, el enfoque activista surgió de escuchar y dar respuesta a las jóvenes para co-crear entornos y programas que dieran respuesta a sus necesidades e intereses específicos (Oliver et al., 2009). Para incluir a todas las jóvenes como participantes, el enfoque activista opera con cuatro principios clave en mente: la pedagogía centrada en el alumnado; la atención a los problemas de la experiencia corporal; el aprendizaje basado en la investigación y centrado en la acción, y; escuchar y dar respuesta de manera sostenida en el tiempo (Oliver y Kirk, 2015). Cuando se aplican de manera integrada, estos elementos ofrecen acceso a experiencias que consideran las necesidades e intereses de las jóvenes y que, por ello, son significativas

para su desarrollo vital tanto dentro como fuera de los contextos de práctica físico-deportiva.

### 2.2. Elementos críticos de un Enfoque Activista

La *pedagogía centrada en el alumnado* es el primer elemento crítico de un enfoque activista. Los docentes deben buscar comprender qué facilita y qué dificulta el interés, la motivación y el aprendizaje de las jóvenes, y utilizar este conocimiento para crear mejores entornos y programas de Educación Física. En ningún caso se ha de entender como “hacer lo que les dé la gana”, sino que la pedagogía centrada en el alumnado trata de buscar y escuchar más allá de las palabras pronunciadas por las jóvenes. Es decir, los docentes **deben saber leer entre líneas las omisiones y los silencios**, así como reconocer quién habla en un tono de voz más alto, qué intereses persigue y qué voces quedan marginadas o desatendidas. En lugar de escuchar las voces que son más fáciles de atender y que refuerzan las jerarquías entre el alumnado en la clase de Educación Física o el entrenamiento de un deporte, la pedagogía centrada en el alumnado se convierte en un aprendizaje continuo para volver a sintonizar nuestra atención para escuchar lo que dicen las jóvenes. Esto permitirá a los docentes redirigir las acciones para diseñar programas de Educación Física que satisfagan mejor las necesidades e intereses de su alumnado.

*Atender a los problemas de la experiencia corporal* es el segundo elemento crítico en un enfoque activista. La revisión de la investigación que ha utilizado este enfoque activista nos ayuda a entender que las formas en que la gente joven, y especialmente las chicas, sienten sus cuerpos influyen en sus decisiones de participar o retirarse de la actividad física. A medida que los docentes buscan comprender qué facilita y obstaculiza el interés, la motivación y el aprendizaje de las jóvenes, los problemas de experiencia corporal continúan surgiendo como centrales para su compromiso con la práctica física. Ya sea por el miedo al juicio de los demás, la vergüenza de moverse en público o la incomodidad con el propio cuerpo en desarrollo, todas estas emociones juegan un papel clave en la disposición de las jóvenes a participar en actividades físicas. Una vez que los docentes reconocen la importancia de atender intencionadamente a los problemas

de la experiencia corporal de manera sostenida en el tiempo, guiando al alumnado tanto para escuchar sus respuestas a las experiencias corporales como para ponerles nombre, **las jóvenes comienzan a percibir que sus sensaciones en relación con el cuerpo son comunes a otras jóvenes**, y no tienen por qué enfrentarse a ellas en soledad.

Además, los docentes que toman en serio las experiencias corporales en estas edades jóvenes aprenden que hay un gran valor en la creación de espacios colaborativos en los que se puedan abordar directamente sus preocupaciones. De esta manera, el docente confía en las jóvenes y permite que haya una responsabilidad compartida entre todo el grupo. Al desarrollar formas de trabajo que tratan a las demás personas con empatía y comprensión, en lugar de críticas y juicios, los grupos co-crean entornos que previenen, desafían o detienen escenarios relacionados con las preocupaciones corporales vividas (p. ej., burlas o discriminación por el aspecto físico). Por lo tanto, la construcción del ambiente de clase o entrenamiento se convierte en un componente crítico para atender a los problemas de experiencia corporal cuando el objetivo principal es la participación de las jóvenes en la Educación Física y el deporte.

El *aprendizaje basado en la indagación y centrado en la acción* es el tercer elemento crítico de un enfoque activista para la enseñanza de la Educación Física y el deporte, que está directamente conectado con la pedagogía centrada en el alumnado y con atender cuestiones de la experiencia corporal. El aprendizaje basado en la investigación y centrado en la acción presenta procesos estructurados y diseñados para investigar las percepciones del alumnado sobre cuestiones que les preocupan y responder pedagógicamente en consecuencia. Comprender a la juventud, si bien es necesario como primer paso, no es suficiente; cada docente debe partir **de lo que aprende del propio alumnado** y trabajar juntos y en colaboración sobre la propia práctica para hacer cambios **que satisfagan mejor las necesidades de todo el alumnado**. Incorporar la voz de las jóvenes a través de la investigación centrada en la acción requiere esfuerzos intencionados y continuos para recopilar información y brindar oportunidades para reflexionar sobre la información

recogida y hacer una crítica constructiva. Al investigar los problemas relacionados con el compromiso y los intereses del alumnado, docentes y jóvenes trabajan juntos y de manera intencionada para crear formas de trabajar satisfactorias y enriquecedoras, desarrollar protocolos para abordar posibles problemas y diseñar actividades con estudiantes concretos en mente. Es esta acción colectiva y receptiva entre estudiantes y sus docentes lo que diferencia al enfoque activista de otras pedagogías centradas en el alumnado.

*Escuchar y responder a las jóvenes de manera sostenida en el tiempo* es el último elemento crítico de un enfoque activista. Para incorporar la voz del alumnado como parte integral de los enfoques pedagógicos y el diseño curricular, un primer paso, quizás obvio, es escucharlos y pedirles intencionalmente que obtengan información sobre sus propias experiencias, intereses, necesidades y deseos de cambio. Si bien esto proporciona un punto de partida, la incorporación y ocupación de un lugar central de la voz del estudiante proviene de escuchar a lo largo del tiempo para ayudar a desarrollar un **lenguaje común, responder con acciones concretas y construir relaciones de cohesión, cuidado y respeto a través de la comunicación continua**.

### 2.3. Fases en la aplicación de un Enfoque Activista

Si bien hay muchas posibilidades para integrar los cuatro elementos críticos del enfoque activista en el proceso para su implementación en las clases de Educación Física o en los entrenamientos deportivos, resulta especialmente interesante la *indagación centrada en el estudiante como currículo* (ICEC) (Oliver y Oesterreich, 2013). Este tipo de indagación permite escuchar y responder al alumnado lo largo del tiempo a través de una estructura (organizada en fases) que reúne los cuatro elementos críticos del enfoque activista.

La ICEC ofrece un proceso para trabajar con el alumnado en el desarrollo de programas de Educación Física o deporte diseñados para satisfacer sus intereses, motivación y necesidades de aprendizaje. El proceso de la ICEC consta de **tres fases**:

1. *Construcción de la Fundamentación*: en esta primera fase **los docentes trabajan para comprender qué facilita y qué dificulta el interés, la moti-**

**vación y el aprendizaje del alumnado.** Para ello, estudiantes y docentes colaboran para crear formas de trabajo que faciliten un ambiente de clase seguro, tanto emocional como físicamente. En el caso de la Educación Física, se debe contextualizar la enseñanza para adaptar los aprendizajes a los objetivos curriculares definidos por las administraciones educativas, ya sean regionales o estatales. Dicho de otra manera, se tendrán que incluir actividades que, si bien no están centradas en los elementos propios de la programación, **den pie a que las chicas jóvenes identifiquen sus intereses y sus barreras para la participación.** Por ejemplo, aunque la unidad didáctica o de programación en una clase de Educación Física se centrara en el desarrollo de la condición física, se integrarían espacios de reflexión sobre los intereses y dificultades de las chicas para participar en esas actividades de condición física.

2. *Ampliación de las perspectivas de los estudiantes:* en esta segunda fase tratamos de **mostrar las diferentes posibilidades de contenido y metodologías de enseñanza de la Educación Física y el deporte.** Aquí los docentes buscan ofrecer al alumnado sesiones o actividades de contenidos diversos, como baile, acondicionamiento físico y juegos (deportivos, alternativos, tradicionales, etc.), que habitualmente no se han incluido en sus programas de Educación Física. El objetivo es ayudar al alumnado menos físicamente activo a descubrir la diversidad de actividades físicas que se pueden incluir en Educación Física o en las que se puede participar en actividades extracurriculares. Por ejemplo, si los programas de Educación Física que el alumnado ha experimentado han sido tradicionalmente deportivos, el docente podría incluir una variedad de sesiones de prueba sobre acondicionamiento físico, danza o escalada, con la idea de ampliar la comprensión de sus estudiantes acerca de lo que es posible enseñarse como contenido en Educación Física. Además, el profesorado debería diversificar las estrategias pedagógicas que se apliquen (estilos de enseñanza, modelos pedagógicos) para que el alumnado perciba y experimente las diversas formas en que se puede

enseñar la Educación Física y el deporte, de tal forma que puedan identificar y verbalizar aquellas estrategias que encajan mejor con sus intereses y habilidades para aprender. Por ejemplo, si han aprendido tradicionalmente a través de una enseñanza directiva, el docente incluiría una variedad de sesiones de prueba con diferentes estilos de enseñanza (p.ej., descubrimiento guiado, resolución de problemas o enseñanza recíproca), de tal forma que el alumnado perciba diferentes posibilidades de aprendizaje.

3. *Co-diseño del programa de enseñanza con el alumnado:* esta es la fase final de ICEC donde a partir de lo aprendido en las dos primeras fases, **se enseña al alumnado a desarrollar unidades temáticas de enseñanza** de manera colaborativa (p. e., usar la actividad física para reducir el estrés; ver Oliver y Kirk, 2015). Hemos pasado de unidades didácticas específicas (p. e., baloncesto o fútbol) a unidades didácticas temáticas (p. e., en la enseñanza de los deportes por categorías; ver enfoques horizontales en García López y Gutiérrez, 2017) porque algo que escuchamos constantemente de los jóvenes es que la variedad de actividades físicas es fundamental para su participación y disfrute. Este enfoque permite que los docentes tengan un tema central de aprendizaje y, al mismo tiempo, proporcionen una mayor variedad de actividades. Para una descripción detallada de cómo implicar al alumnado en el co-diseño y la co-gestión del currículo, puede consultarse el capítulo 3.

### 3. El caso de un equipo de fútbol femenino de chicas adolescentes: una experiencia práctica

Tras esta descripción a nivel teórico del enfoque activista, y siendo conscientes de la dificultad que supone enfrentarse por primera vez a este planteamiento, en este apartado se desarrolla un ejemplo que ilustra su aplicación. Con ello se pretende describir cómo se puede trabajar a nivel práctico cada una de las fases y cada uno de los elementos descritos anteriormente.

Este ejemplo específico se ha desarrollado en un contexto extracurricular, en concreto en la práctica

deportiva de un grupo de chicas adolescentes de 12-13 años que juega al fútbol de competición en categoría infantil. Este grupo de chicas pertenece a un club deportivo de este deporte que tiene secciones masculina y femenina, ambas con equipos en todas las categorías formativas. Las actividades y dinámicas que se presentan más adelante fueron realizadas una vez por semana durante 16 semanas. Se llevaron a cabo durante aproximadamente 20 minutos al término de cada una de las sesiones de entrenamiento. Este equipo de fútbol de categoría infantil femenina contaba con un entrenador y un ayudante, entrenaba dos días por semana durante una hora y media y competía los fines de semana.

Hecha esta breve contextualización del entorno deportivo que rodea a este grupo de chicas, centrémonos en la intervención que se ha llevado a cabo con ellas. Abordaremos la exposición de esta experiencia siguiendo las fases del enfoque activista descritas en el aparato anterior y pondremos ejemplos de cada elemento. Dado que estos elementos se aplican en las diferentes fases del modelo, ofrecemos estos ejemplos en aquella fase del mismo donde tiene un mayor peso.

### 3.1. Construcción de la Fundamentación

El primer paso para llevar a cabo una intervención exitosa es conocer al grupo en profundidad. Es fundamental crear un clima de aprendizaje seguro donde las jóvenes se sientan cómodas y seguras y puedan así expresar las barreras y facilitadores que encuentran en su práctica físico-deportiva. Sin duda, con este paso ya estamos abordando el primero de los elementos críticos: *la pedagogía centrada en el alumnado*. Para poder crear este clima seguro resulta imprescindible que su entrenador/a se muestre como una persona cercana, implicada y que manifieste una preocupación real por aquello que interesa a su equipo. El simple hecho de empezar un entrenamiento preguntando a su grupo cómo se sienten hoy o cómo ha ido su fin de semana, ayuda a crear una atmósfera de cercanía que muestra al entrenador/a como una persona interesada y preocupada por algo más que un resultado deportivo. Es fundamental entablar conversaciones con nuestras jugadoras para lograr construir un vínculo basado en

el diálogo y la confianza, todo ello dentro de los límites propios de nuestro rol profesional.

Una vez que se la logrado la creación de este ambiente de confianza, que debe fomentarse día a día con pequeñas acciones, ya podemos incluir las primeras actividades que nos permitan conocer la voz de las jugadoras: sus necesidades, sus inquietudes y sus intereses. Si no logramos generar este clima de confianza sería muy difícil que las chicas se sientan cómodas para expresar lo que de verdad piensan o sienten.

En el caso concreto de este equipo femenino que practica fútbol, deporte considerado tradicionalmente masculino, era importante conocer cómo habían llegado las chicas a su práctica, para así poder identificar las barreras que habían tenido que superar. En la intervención hicimos varias actividades; por ejemplo, facilitamos a cada una de las chicas una ficha titulada “Mi fotografía” para que, de manera individual y por escrito, pudiesen identificar su asignatura favorita, su deportista favorito/a, un sueño, etc. Otro ejemplo de actividad que realizamos es que escribiesen su autobiografía deportiva (qué deportes habían practicado, durante cuánto tiempo, con quién, quién les había apoyado) y la acompañasen de un objeto relacionado con el deporte que fuese significativo para ellas, como una forma creativa de hablar y compartir su trayectoria deportiva.

Más allá de las actividades, que a simple vista pueden parecer muy sencillas, el verdadero potencial del enfoque aparece en la puesta en común tras la realización de las actividades. Las chicas, una por una, compartieron con el resto de las compañeras sus opiniones, percepciones o vivencias, lo que facilitaba que se sintieran identificadas con las opiniones de las demás y pudieran sacar conclusiones comunes que reforzaron su cohesión como grupo. De esta forma, las actividades nos permitieron conocer de una manera muy directa los intereses y motivaciones de las chicas (p. ej., uno de sus sueños era ser futbolistas profesionales y a la gran mayoría les gusta jugar y practicar deporte con sus amistades).

Siguiendo con este ejemplo, podemos destacar que dentro de esta fase apareció de manera muy significativa el segundo de los elementos del enfoque activista: *atender a los problemas de la experiencia corporal*. El

fútbol es una práctica deportiva considerada como “apropiada” para los hombres en el que por la exigencia física del mismo se desarrolla de una manera considerable la musculatura del tren inferior. Debido a que este desarrollo muscular se considera socialmente como “poco femenino”, las chicas mostraron una insatisfacción corporal muy significativa. Gracias a las actividades planteadas fueron capaces de verbalizar atributos positivos de sí mismas y pudieron hacer un ejercicio de discusión y negociación consciente y crítica, diferenciando entre aquello que es importante para ellas y su práctica físico-deportiva frente a aquello que se considera como “lo apropiado” socialmente. Ciertamente es que cuando se abordan este tipo de temáticas sobre cuestiones sensibles o delicadas, como es el propio cuerpo, esto no puede hacerse de cualquier modo. Es importante que las chicas no se sientan expuestas ni juzgadas, así para evitar esto se pueden utilizar actividades donde de manera indirecta las chicas expresen sus propias opiniones.

A continuación, presentamos diversos ejemplos de recursos que ayudaron a las chicas a expresarse, pero sin sentirse expuestas o juzgadas. Para abordar la problemática identificada por las chicas respecto a su propio cuerpo comentamos fragmentos de una película y titulares de periódicos. En los fragmentos de la película “Quiero ser como Beckham” las chicas pudieron apreciar situaciones muy similares a las que pueden experimentar ellas en primera persona y con los titulares de periódicos “Lydia Valentín una Hércules con maquillaje” o “Le destrozaron su bonita cara, pero ella continuó jugando” descubrieron los motivos por los que las mujeres deportistas ocupan un titular, que en muchos casos se alejan de sus éxitos deportivos. También desarrollamos otra actividad en la que las chicas, de manera individual, tenían que escribir tres atributos que ellas consideraban que debía tener el físico ideal de una persona que juega al fútbol y después pegarlo en una cartulina común. Aquí, al igual que en el caso anterior, lo verdaderamente importante es el diálogo que se genera tras la actividad. Las actividades dieron pie a la reflexión y es esa reflexión la que aportó la información y formación realmente significativa para el cambio. Las jugadoras reflexionaron sobre problemas cotidianos de su día a día que hasta

ahora no se habían detenido a compartir y dieron así un primer paso para su superación, verbalizando aquello que perciben y sienten.

### 3.2. Ampliación de las perspectivas de las jugadoras

Cuando el entrenador/a ya conoce los intereses de su equipo, debe tratar de ofrecer alternativas en cuanto a metodología, actividades, materiales, etc. Si el equipo conoce diferentes posibilidades de práctica de actividad física dentro de un deporte o tema central de aprendizaje, podrá escoger la opción que mejor responda a sus necesidades.

Es aquí donde entra en juego el tercer elemento crítico, *el aprendizaje basado en la indagación y centrado en la acción*. Este elemento presenta un alto grado de vinculación con los anteriores y debe tenerse presente en todas y cada una de las fases del enfoque activista. El hecho de que nuestro equipo comparta con nosotros sus necesidades e inquietudes nos permite poder seguir trabajando en esa línea para dar respuesta a lo que demandan y necesitan. Se trata de una acción colectiva donde nosotros, como entrenadores/as, nos convertimos en meros facilitadores del proceso. Las jugadoras identifican sus necesidades y de manera colaborativa nos encargamos de generar dinámicas o actividades que les permitan dar un paso más allá e iniciar ese proceso de cambio.

Continuando con nuestro ejemplo, puede que no nos hubiésemos planteado trabajar durante nuestros entrenamientos nada relativo a la imagen corporal, pero en este caso, fueron las propias chicas quienes lo demandaron y, siendo fieles al enfoque activista, nuestro deber fue abordarlo. Puede que nuestra primera intención fuera no darle importancia ni dedicarle más tiempo porque no estaba en nuestra programación, o no había tiempo suficiente, pero entonces no estaríamos trabajando bajo este enfoque ni trabajando este elemento de *aprendizaje basado en la indagación y centrado en la acción*. La siguiente pregunta que debemos resolver es: “¿y cómo podemos facilitarles este proceso?” La respuesta es sencilla, simplemente tenemos que escuchar sus voces: “¿qué podemos hacer la semana que viene para seguir trabajando esto que les interesa y les preocupa?” No olvidemos que se

trata de un enfoque diseñado con y para jóvenes. En la práctica podemos proponer a nuestro equipo que plantee y enumere varias opciones para que sean ellas mismas, en consenso con el entrenador/a, quienes elijan qué hacer. Esto también es extrapolable al tipo de metodología que se emplea o a los materiales que se usan; por ejemplo, en nuestra intervención, en diversas actividades les ofrecíamos a las chicas la opción de trabajar con recursos tecnológicos o con materiales más tradicionales y eran ellas las que decidían cómo querían hacerlo. Las chicas para completar determinadas actividades decidieron si preferían usar I pads o por el contrario preferían papel y bolígrafo.

En definitiva, esta fase supone realizar un proceso continuo de propuesta, análisis y respuesta en relación con las cuestiones que les preocupan. Es decir, detectamos una necesidad, buscamos la forma de darle solución, analizamos si esta solución es exitosa, y repetimos este proceso de forma cíclica. Por ejemplo, durante uno de los entrenamientos surgió la temática del cuerpo ideal. Durante nuestra intervención en repetidas ocasiones las chicas expresaron su insatisfacción corporal; algunas chicas destacaron que no les gustaba nada de su cuerpo y que les gustaría cambiarlo todo. A partir de ahí generamos actividades para dar respuestas a sus inquietudes vinculadas con esta temática; las chicas identificaron en una silueta aquello que les gustaba de su cuerpo y lo que les gustaría cambiar, tuvieron que identificar y hacer un análisis crítico de imágenes retocadas o identificaron los atributos necesarios para responder al cuerpo ideal desde el punto de vista social frente a los que debería tener una persona para ser exitosa jugando al fútbol.

Una vez que las chicas encontraron respuestas a estas preguntas, surgió otra temática que suponía también una barrera para su práctica deportiva (y que ya identificaron en la primera actividad “Mi fotografía” ya mencionada): la falta de referentes femeninos en el mundo del deporte. Cuando se les preguntó por su deportista favorito/a, solo una de las 22 chicas nombró a una mujer. Por ello, esta fue la siguiente temática que abordamos y con la que seguimos el mismo proceso descrito anteriormente.

De esta manera, atendiendo los elementos de *la pedagogía centrada en el alumnado y del aprendizaje basado en la indagación y centrado en la acción*, llegamos al último elemento crítico del enfoque activista: *escuchar y responder a las jóvenes de manera sostenida en el tiempo*. La escucha y respuesta a las chicas aparece de manera implícita a lo largo de todas las fases de las intervenciones desarrolladas bajo este enfoque activista, pero debe cuidarse para que se mantenga en el tiempo. Si decidimos adoptar este enfoque debemos concienciarnos de ello y adoptar un compromiso real. No basta con escuchar a nuestras chicas solo durante la intervención. El entrenador/a debe interiorizar y adoptar dinámicas que le permitan dotar de esa voz a sus jugadoras a lo largo de toda su temporada. En este caso, la realización de pequeñas asambleas un día por semana, la creación de buzones de sugerencias o las pequeñas charlas al término de un entrenamiento se pueden convertir en las mejores aliadas para conservar este compromiso. Así, entre entrenador/a-deportista, se creará una relación basada en una comunicación continua que les permitirá hablar un lenguaje común.

### 3.3. Co-creación del programa de enseñanza con las jugadoras

Durante esta fase se aborda el diseño conjunto entre entrenador/a-jugadoras de una actividad final, un conjunto de actividades o un proyecto a través del cual puedan resolver y superar las barreras detectadas en un primer momento. Para ejemplificar esta fase, nuestras jugadoras decidieron elaborar un proyecto sobre las temáticas que ellas mismas habían detectado como barreras para realizar su práctica deportiva. Para ello, crearon una cuenta en una red social donde publicaron todo aquello en lo que iban trabajando, de forma que nuestro esfuerzo por *escuchar y dar respuestas sostenidas en el tiempo* fuera posible. El equipo de chicas se dividió en cuatro grupos atendiendo a sus intereses y cada uno de ellos trabajó sobre una temática diferente: un grupo se interesó por la fotografía, otro por la alimentación, uno por la ropa deportiva y otro por los medios de comunicación. El grupo que abordó la temática de la ropa deportiva escogió este tema porque no les gustaba la ropa que el club les imponía y que ellas pagaban, así que aprovecharon para publicar

en su cuenta sus reivindicaciones sobre el estilo o la marca de ropa que les gustaría vestir.

En esta fase, como en el resto, deben ser las propias chicas quienes decidan lo que quieren hacer para explorar el problema que previamente han identificado. Nosotros podemos aportar ideas o plantearles posibilidades, pero ellas tienen la última palabra sobre lo que quieren hacer y cómo lo quieren llevar a cabo.

En definitiva, los resultados obtenidos durante la intervención realizada con el equipo de chicas futbolistas nos permitieron conocer las bondades de este enfoque. Las chicas mejoraron su autoconfianza, su conciencia crítica, sus relaciones sociales dentro del equipo y fueron capaces de identificar y reflexionar de manera consciente sobre aquellos aspectos de su día a día que, de una manera u otra, condicionaban su práctica físico-deportiva, como la insatisfacción corporal o la falta de referentes deportivos femeninos.

Por último y a modo de resumen, destacamos una serie de consideraciones prácticas que son claves para poder tener una experiencia positiva de enseñanza con un enfoque activista:

- Las actividades desarrolladas dentro del enfoque activista no tienen por qué ocupar toda la sesión o entrenamiento; es suficiente con reservar para su desarrollo unos minutos al principio o final de la sesión.
- Es aconsejable utilizar actividades atractivas que rompan con la rutina y permitan que las propias participantes puedan crear sus materiales (dibujos, historias, fotografías, etc.).
- Las dinámicas o actividades son el punto de partida para ayudar a nuestro grupo a verbalizar aquello que les interesa o inquieta, pero, como se ha señalado anteriormente, la información más valiosa surge en los momentos de puesta en común. Por ello, es importante dinamizar muy bien esta parte para que cada estudiante o deportista sienta que su voz cuenta.
- Puesto que se trata de un enfoque diseñado con y para jóvenes, lo importante es dar respuesta a lo que plantean, no a lo que nosotros creemos que les puede interesar.

- Con un enfoque activista no es posible programar a largo plazo, sino que serán las chicas quienes marquen los ritmos. Esto implica un ejercicio de planificación a muy corto plazo atendiendo a las necesidades surgidas en cada una de las sesiones.
- Aunque dentro del enfoque activista se habla de tres fases, el momento de pasar de una a otra no debe establecerse previamente, sino que debemos ser flexibles, ya que serán las propias jóvenes quienes demandarán este cambio.

#### 4. Conclusiones

La problemática de la falta de implicación de las niñas y jóvenes en la Educación Física escolar y el abandono deportivo en la adolescencia merece una atención específica por parte del profesorado de Educación Física y responsables del deporte escolar. Aunque podamos pensar que esta falta de implicación de las chicas jóvenes en la actividad física se debe a su falta de interés, muchos contextos deportivos están pensados “por” y “para” personas fuertes, agresivas, competitivas, es decir, atienden a un modelo masculino con el que muchas chicas jóvenes no se identifican. Por este motivo, el enfoque activista para la enseñanza de la Educación Física y el deporte está concebido para atender a las necesidades y demandas específicas de las chicas jóvenes, dándoles una respuesta pedagógica concreta y contextualizada en su propio entorno y grupo de práctica. Para ello, el modelo parte necesariamente de la comprensión de las necesidades, barreras y problemáticas que viven las jóvenes concretas que participan en nuestros programas de Educación Física o deporte. Este conocimiento es clave para ampliar después sus perspectivas de qué y cómo pueden participar en dichos programas e incluso para implicar a las propias jóvenes en su co-diseño.

Esta propuesta pedagógica requiere que el docente sea flexible en su programación para que pueda atender a las voces de las chicas jóvenes a lo largo del tiempo. Debido a que cada grupo mostrará sus propias barreras, necesidades o inquietudes, no habrá dos intervenciones iguales; tampoco hay una duración exacta que se pueda establecer para cada intervención o fase, ni un conjunto de actividades que se puedan

aplicar de forma genérica. Es la aplicación de este enfoque activista a nuestra propia práctica docente, atendiendo a la problemática de las propias participantes, lo que permite abordar realmente el desinterés y las limitaciones de las propias jóvenes, contribuyendo a su proceso de desarrollo como deportistas y como personas.

## 5. Para ampliar

Este artículo muestra una experiencia práctica e incluye ejemplos de actividades implementadas para mejorar la participación de un grupo de chicas durante las clases de educación física.

Sánchez Martín, C., García López, L. M., y Reyes, L. (2022). Beneficios de un enfoque activista de la educación física en la participación deportiva de niñas de Educación Primaria. *Retos*, 46, 1123–1130. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94629>.

## 6. Referencias bibliográficas

- García López, L. M., y Gutiérrez, D. (2017). *Aprendiendo a enseñar deporte. Modelos de Enseñanza Comprensiva y Educación Deportiva* (2 ed.). INDE.
- Oliver, K., Hamzeh, M., y McCaughtry, N. (2009). Girly Girls Can Play Games / Las Niñas Pueden Jugar También: Co-Creating a Curriculum of Possibilities with Fifth-Grade Girls. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(1), 90-110. <https://doi.org/10.1123/jtpe.28.1.90>
- Oliver, K. L., y Kirk, D. (2015). *Girls, Gender and Physical Education: An Activist Approach*. Routledge.
- Oliver, K. L., y Lalik, R. (2000). *Bodily knowledge: Learning about equity and justice with adolescent girls*. Peter Lang.
- Oliver, K. L., y Lalik, R. (2004). Critical inquiry on the body in girls' physical education classes: A critical poststructural analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(2), 162-195. <https://doi.org/10.1123/jtpe.23.2.162>



# 09.

## Un baile *queer* como recurso práctico para trabajar la diversidad sexual y de género en Educación Física

Elena López Cañada<sup>1</sup> y Sofía Pereira García<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Dpto. Didáctica de la Educación Física, Artística y Música. Universitat de València

<sup>2</sup>Dpto. Educación Física y Deportiva. Universitat de València

### 1. Justificación

La Educación Física (EF) se ha caracterizado por ser una asignatura conservadora que naturaliza y reproduce la heteronormatividad<sup>1</sup> (Lisahunter, 2019). Este sistema heteronormativo, que asume el binarismo de género y privilegia la heterosexualidad en detrimento de otras orientaciones e identidades, obstaculiza la diversidad sexual y de género en los centros educativos. La fuerte heteronormatividad presente en las aulas no sólo regula las interacciones entre alumnado y profesorado, sino que también influye en las políticas y prácticas institucionales que se llevan a cabo (Toomey et al., 2002).

De este modo, el alumnado que desafía este orden y no cumple con los criterios de masculinidad y feminidad hegemónicos, especialmente lesbianas, gays, transgénero/transexuales, bisexuales y *queer*

(LGTBQ+ [que abarca todos los espectros de sexualidad y género]), a menudo experimenta situaciones de hostilidad, acoso, y marginación durante su etapa escolar. En la actualidad, numerosas investigaciones internacionales (Herrick y Duncan, 2023; Landi, 2020) han encontrado que los y las jóvenes del colectivo tienen tasas de acoso significativamente más altas que sus pares heterosexuales y cisgénero<sup>2</sup> en el contexto educativo. Muchas personas LGTBQ+ son acosadas por sus compañeros y compañeras, especialmente en espacios donde no hay una supervisión directa por parte del profesorado. En el contexto español, los pocos estudios realizados sobre las experiencias del colectivo LGTBQ+ (Devís-Devís et al., 2022) también indican que la mayor parte del acoso vivido por las personas participantes ha sido en el contexto educativo (escuela, instituto o universidad).

A pesar del gran avance en materia LGTBQ+ durante los últimos años, se comprueba que los centros educativos suponen un ambiente hostil donde se pre-

---

1 “Hace referencia al sistema o creencia cultural que asume que las personas encajan en sexos y géneros únicos y complementarios, esto es, o se es hombre masculino o mujer femenina y que la heterosexualidad es la orientación sexual por norma. Una visión heteronormativa implica la alineación del sexo biológico, la sexualidad, la identidad de género y la expresión de género” (AFES, 2023, p. 47).

---

2 “Personas cuya identidad concuerda con el sexo biológico asignado al nacer, y por tanto tienen una autopercepción y expresión de género que coincide con los comportamientos y roles considerados ‘apropiados’ para su sexo de nacimiento” (AFES, 2023, p. 45)

sencian constantemente amenazas o violencia hacia la diversidad sexual (Santoro et al., 2010). Los comportamientos y actitudes homófobas que se (re)producen dentro del entorno educativo ponen de manifiesto los peligros de la homofobia y la transfobia, provocando exclusión, discriminación, acoso escolar y violencia física y psíquica entre adolescentes. Estas situaciones también se producen, y con mayor asiduidad, durante las clases de EF (Devís-Devís et al., 2018), ya que es una materia en la que, a través de la utilización de diferentes prácticas y espacios, el cuerpo desempeña un papel fundamental. Se trata de una asignatura donde existe poco espacio para que personas del colectivo LGBTQ+ se muestren tal como son y, en consecuencia, muchas de ellas se ven obligadas a guardar silencio sobre sus identidades y/o sexualidades, adoptando prácticas heteronormativas para evitar las consecuencias negativas que conlleva el incumplimiento de este sistema binario (Lisahunter, 2019). Además, algunas investigaciones realizadas con personas trans señalan la relación entre las experiencias negativas del alumnado en la asignatura de EF y la menor participación futura en prácticas deportivas (Pereira-García et al., 2022). Por ello, es relevante que las clases de EF causen un impacto positivo en el alumnado, de manera que su práctica deportiva fuera del centro perdure durante su etapa adulta.

Una revisión sistemática sobre la homofobia presente en la EF escolar (Sáenz-Macana y Devís-Devís, 2020), muestra que los valores heteronormativos presentes en el deporte influyen negativamente en el currículo escolar de la asignatura, enfatizando la masculinidad hegemónica tradicional y las actitudes conservadoras que resultan excluyentes, hostiles y sexistas. Esto no significa que los contenidos curriculares sobre juegos y deportes no deban impartirse, ya que la propia normativa lo exige. La problemática recae en cómo se enseñan, ya que tradicionalmente se realiza a través de un discurso técnico y de rendimiento, propio del contexto deportivo de competición. Desde este enfoque, el cual jerarquiza en función del nivel de habilidad del alumnado, se prima la competencia motriz, el rendimiento físico, la competitividad o la victoria, anteponiéndose al aprendizaje, la salud,

la diversión o la inclusión social (Beltrán-Carrillo et al., 2012).

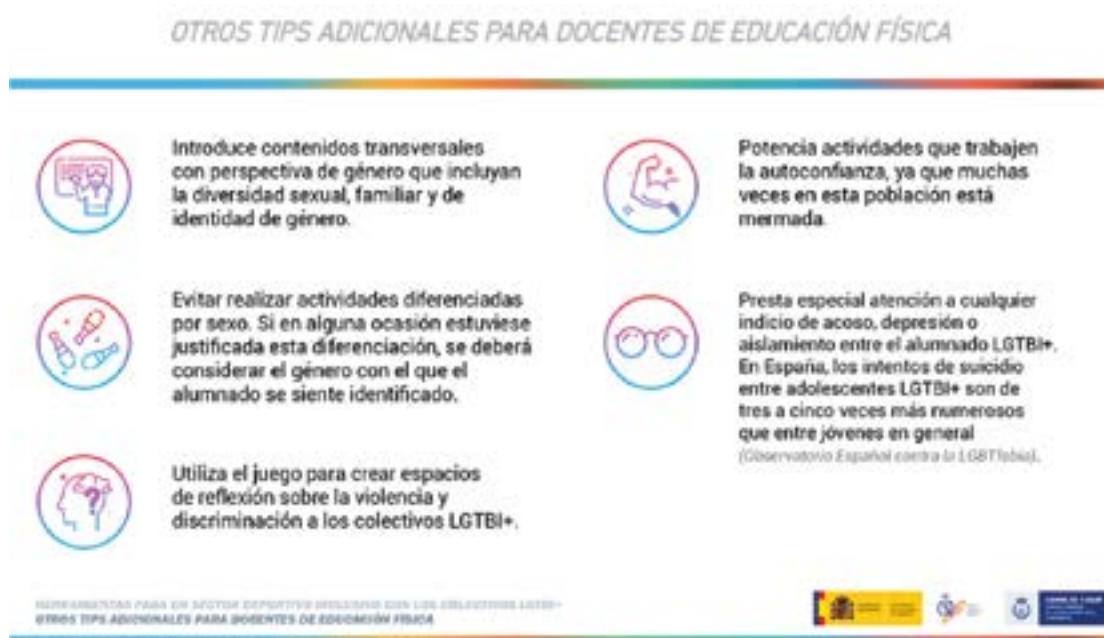
Resulta necesario, entonces, que el profesorado de EF se comprometa con iniciativas pedagógicas innovadoras e inclusivas con la diversidad sexual y la coeducación, de manera que haya una educación en igualdad dentro de sus clases. Todavía queda un gran trabajo por hacer. Hasta el momento, ni los currículums formativos del alumnado en la educación primaria y secundaria, ni los materiales docentes, ni siquiera la formación del profesorado de EF, incorporan directamente la necesidad de intervenir en torno a la orientación sexual y las identidades de género (Moscoso y Piedra, 2019). Por ello, con este capítulo se pretende ofrecer al profesorado un ejemplo de práctica para trabajar esta temática en su programación didáctica anual, de manera que sirva de muestra para el desarrollo de sus intervenciones dentro y fuera del aula.

## 2. Orientaciones para trabajar la diversidad sexual y de género en Educación Física

Toda la comunidad educativa debería responder adecuadamente al reconocimiento y necesidades del alumnado LGBTQ+. Las políticas de inclusión deberían ser prioritarias para garantizar una educación justa y en igualdad, y favorecer el logro de sus metas académicas y personales dentro de un clima de aceptación y seguridad. Es primordial que el profesorado sea sensible y comprenda, en primer lugar, cómo se (re)produce el binarismo de género en el ámbito escolar, por ejemplo, a través del lenguaje, los espacios, o la indumentaria, para profundizar e ir más allá del tradicional sistema binario sexo/género (Fuentes-Miguel et al., 2016).

En los últimos años se han realizado numerosos esfuerzos, desde diferentes ámbitos, que ayudan a visibilizar al colectivo, luchan por sus derechos y promueven su inclusión en la sociedad. En el contexto propio de la actividad física y el deporte, y de la EF, el Consejo Superior de Deportes y el Consejo General de la Educación Física y Deportiva (COLEF) impulsó una iniciativa, en 2020, a través de una guía que proporciona una serie de herramientas para facilitar la inclusión del colectivo LGBTQ+ en las entidades

**Figura 9.1.**  
*Tips para docentes de Educación Física.*



*Nota.* Esta información está extraída del dossier digital sobre *Herramientas para un sector deportivo inclusivo con los colectivos LGBTI+*. Documento completo disponible en: [https://drive.google.com/file/d/1TS4WCQthZUDfKL\\_voz8yZXfk1xWCL12/view](https://drive.google.com/file/d/1TS4WCQthZUDfKL_voz8yZXfk1xWCL12/view)

deportivas, sus profesionales, así como el personal docente de EF. Algunas de las orientaciones generales propuestas específicamente para el profesorado de la asignatura se pueden observar en la Figura 9.1.

Además, en relación al alumnado trans, un artículo publicado en la revista *Tándem. Didáctica de la Educación Física* (Fuentes-Miguel et al., 2016), señala algunas orientaciones para promover una educación inclusiva. En este sentido, los y las autoras hablan de dos aspectos imprescindibles a tener en cuenta en el contexto escolar: el lenguaje y los vestuarios. Respecto al primero, el uso del lenguaje puede herir y discriminar o también reconocer e integrar a una persona, por lo que es necesario utilizar un lenguaje inclusivo que respete el nombre elegido por el alumnado (aunque todavía no haya obtenido el cambio legal en su DNI), utilizar el pronombre con el cual se sienta identificado, respetando el derecho a elegir otras identificaciones no binarias, así como las diferentes identificaciones

que una persona trans puede utilizar durante su proceso de transición.

En relación con los vestuarios, estos espacios influyen en la producción de subjetividades y tienden a marginar a los cuerpos no normativos. Son zonas segregadas según el sexo biológico, contribuyen a la asimilación de estereotipos sobre el significado de ser hombre o mujer, y normalizan el tipo de cuerpo que puede hacer uso de los mismos. Específicamente, las personas LGTBQ+ pueden sentir incomodidad en vestuarios establecidos según su sexo asignado al nacer. Estos espacios representan lugares embarazosos que generan ansiedad y miedo al rechazo social y por ello, sería necesario introducir espacios cerrados (por ejemplo, cubículos) dentro de los vestuarios para que puedan cambiarse/ ducharse en intimidad. Si no se dispone de este tipo de estructuras, se recomienda que el alumnado pueda utilizar los vestuarios, aseos y duchas del centro educativo correspondientes a su identidad de género o aquel espacio donde se sienta seguro.

Además de estas orientaciones, Fuentes-Miguel et al. (2016) realizan una propuesta de actuación con tres niveles para acercar la temática de la diversidad de género al alumnado de EF. Adaptando esta propuesta para todo el colectivo LGTBQ+, encontramos un primer nivel básico, en el cual se propone elaborar glosarios que incluyan una amplia variedad de conceptos fundamentales para que el alumnado los comprenda (por ejemplo, el vídeo de Gorka Pérez incluido en este capítulo en el apartado 6 Para Ampliar). Además, en este primer nivel también se pueden dar a conocer deportistas LGTBQ+, abordar noticias y generar debate sobre casos que desafían el sistema binario sexo/género en el deporte. En un segundo nivel intermedio, se plantea la creación y utilización de relatos ficticios sobre la participación de las personas LGTBQ+ en la actividad física y el deporte para que el alumnado imagine y pueda empatizar con las diversas realidades sexuales y de género. También se podría invitar a personas del colectivo para que cuenten sus propias experiencias personales en el ámbito deportivo y de la EF escolar. Por último, en un nivel avanzado, se pueden realizar talleres, dramatizaciones o *performances*, donde el alumnado experimente diferentes posibilidades a través de la apariencia y el cuerpo. Se aconseja que todas las propuestas (independientemente del nivel) lleven consigo una fase (final) de debate y reflexión, para que el alumnado comprenda con mayor profundidad lo que se está tratando. Específicamente, la práctica del baile *queer* que desarrollamos en este capítulo se enmarca en el tercer nivel de actuación de la propuesta de Fuentes-Miguel et al. (2016).

Algunos colegios, institutos y universidades también han desarrollado diferentes estrategias con el objetivo de crear climas seguros y positivos para las personas LGTBQ+. Por ejemplo, en el estudio de Gard (2003) se adaptaron los contenidos y la organización de las clases de EF a través de actividades que no transmitieran valores o habilidades hegemónicas masculinas (por ejemplo, el dominio, la fuerza y la agresividad típica en deportes) para eliminar roles tradicionales de género en las aulas. Chapman et al. (2003) realizaron una representación teatral sobre las experiencias reales de cinco docentes de EF no heterosexuales para discutir la homofobia y cuestiones de

heterosexismo en el aula. Así, la realización de ciertas prácticas educativas corporales puede posibilitar la transformación de las estructuras de género tradicionales y ayudar a visibilizar otras realidades.

### 3. El baile *queer* como propuesta práctica

Una forma de trabajar la diversidad sexual y de género de manera innovadora, inclusiva y transformadora es a través de las pedagogías *queer*. Estas pedagogías, basadas en la teoría *queer*, cuestionan la normalidad cotidiana existente en los conocimientos y prácticas que se desarrollan en los centros educativos e invitan a desafiarla (Platero, 2018). La pedagogía *queer* va más allá de visibilizar y reconocer las identidades de género y sexualidades no heteronormativas, sino que busca reflexionar sobre los procesos de opresión y de construcción de una sociedad heteronormativa.

Desde esta perspectiva, y considerando el proceso de aprendizaje como un proceso físico y emocional, se puede adoptar una pedagogía encarnada que profundice en las potencialidades del cuerpo del alumnado para tomar conciencia de su ser físico y social. En esta pedagogía encarnada, encaminada hacia la justicia social y en la cual se pretende cuestionar y subvertir las dinámicas de dominación que se dan en las clases, los cuerpos son un medio para crear significados, donde el alumnado puede obtener una comprensión más compleja de los géneros y las sexualidades a través de sus sensaciones y sentimientos en diferentes actuaciones y actividades (Perry y Medina, 2011).

Como ya sabemos, uno de los bloques de contenidos propio del currículo educativo de la EF es el de expresión corporal. Este ofrece muchas posibilidades para trabajar en el aula y, específicamente, el baile es una actividad cuyas *performances* de género pueden permitir la proliferación de nuevas formas de movimiento y conductas en alumnado heteronormativo. Algunas experiencias llevadas a cabo, como el proyecto de Garrett y Wrench (2016), indican cómo las clases de baile propuestas ayudaron a ampliar las relaciones masculinas en EF y ofrecieron a los estudiantes varones otras formas de movimiento no asociadas con la masculinidad hegemónica.

El baile *queer* surge tras la cosificación estética existente en la interacción mujer-pasiva/varón-activo predominante en la mayoría de los bailes. Consiste en una propuesta basada en la desidentificación de los roles de baile a los sexos varón-mujer, y posibilita el intercambio de roles ya que cada persona, sin importar su género, realiza tanto los roles de conducir (guiar) como de ser conducida (ser guiada) en diferentes oportunidades.

Con el objetivo de explorar las formas en las que el baile puede contribuir a contrarrestar la heteronormatividad y ofrecer al alumnado nuevas interacciones e identificaciones a través de la realización de diferentes *performances* de género, el resto de este capítulo consistirá en la presentación detallada de una práctica corporal *queer*.

### 3.1. Elementos esenciales de la metodología propuesta

Por las características de la propuesta práctica que presentamos en este capítulo, esta podría estar incluida en una unidad didáctica sobre el **bloque de contenidos** de expresión corporal y ocuparía una sesión de, al menos, una hora y cuarenta minutos de duración total. Esta propuesta contribuye a la adquisición de diferentes **competencias clave**, pero específicamente a la competencia ciudadana. Los currículos educativos establecen entre sus competencias la necesidad de desarrollar habilidades y actitudes inclusivas, a través de la práctica motriz, con independencia de las diferencias de género, etnoculturales o de habilidades para contribuir, así, al respeto y la convivencia.

Entre los **objetivos específicos** planteados para la práctica destacamos dos: posibilitar al alumnado gestos, actitudes y formas de comunicarse con otras personas de manera diferente a las acostumbradas; y reflexionar críticamente sobre el binarismo de género que permea las actividades físicas y deportivas.

Es conveniente que la práctica que proponemos se realice en un **lugar** tranquilo y, a poder ser, cubierto. De esta manera, habrá una mejor calidad acústica cuando se utilice la música durante algunas partes de la sesión. No es necesario que el espacio sea muy amplio, pero sí lo suficiente como para que el alumna-

do se mueva libremente por él durante el baile. Si es posible, se recomienda que el aula tenga espejos que el alumnado pueda utilizar durante la fase de caracterización de los roles (vestirse, pintarse...) y también para observarse a sí mismo con otras expresiones de masculinidad y feminidad no hegemónicas.

Para esta práctica son necesarios algunos **materiales** que, en su gran mayoría, no son propios de la asignatura. Por un lado, es preciso contar con un equipo de sonido o altavoz (de gran potencia) en el que se puedan reproducir las canciones para el baile (se detallan cuáles en el siguiente punto). Por otro lado, será necesario conseguir la indumentaria y complementos que faciliten la caracterización de los roles. Es importante que el profesorado, con la ayuda del personal del centro educativo, consiga prendas en desuso como vestidos, faldas, chalecos, chaquetas, camisas, gorros, pajaritas, corbatas, diademas, ... que pueda utilizar el alumnado para la adopción del rol femenino (*follower*) y masculino (*leader*). Si no se consiguiera suficiente indumentaria, se podría pedir al alumnado que traiga de casa las prendas de este tipo que dispongan.

Como hay dos roles distintos, es conveniente que haya dos personas que dirijan la sesión, cada una con un rol, por lo que se recomienda **dos docentes** durante la práctica (una sola persona también podría llevar a cabo la sesión, transitando de un rol a otro, pero, en ese caso, se necesitaría un mayor tiempo de duración). El número de alumnado participante es ilimitado, pero deben ser pares. En el caso de ser impares, el profesorado deberá participar también en el baile principal (por ejemplo, si hay una persona más con el rol de *follower* en la primera fase, participará durante el baile el profesorado que ha preparado y dirigido a los *leaders* y, después, cuando se produzca el cambio de roles, será el profesorado que se haya encargado de las *followers*).

El papel del profesorado es muy importante para la realización de esta práctica. Debe utilizar un **estilo de enseñanza** directo, en el cual dirige las diferentes fases y con un tono de voz y expresiones acordes a cada rol. Es importante que las consignas ofrecidas por el profesorado se transmitan con un tono de voz y una exageración tal que quede evidente el carácter

performativo y burlesco de dichos roles. Debido a esta exageración de los roles, creemos conveniente que la práctica se realice con alumnado más mayor, es decir, durante la etapa de educación secundaria. En niveles anteriores, aunque el sistema binario se reproduce igualmente, no existe una adquisición consciente tan profunda de los estereotipos de género, y por tanto la realización de esta práctica podría contribuir negativamente a su educación. No desarrollada adecuadamente o con alumnado todavía inmaduro, la práctica, lejos de servir para su cuestionamiento, podría contribuir a la adquisición de dichos estereotipos.

### 3.2. Aplicación del baile *queer* paso a paso

La sesión sobre la práctica a realizar se divide en cuatro fases, las cuales serán explicadas a continuación:

#### 3.2.1. Primera fase (30' aproximadamente de duración)

**1º Distribución de roles y caracterización de los grupos.** En primer lugar, antes de iniciar la sesión práctica, se asignan aleatoriamente dos roles al alumnado, una parte de la clase será *leader* y la otra *follower*. Es conveniente saber el número total de estudiantes para poder establecer dos grupos con el mismo número de personas. Una vez conocen el rol asignado, se agrupan con sus respectivos miembros quedando la clase dividida en dos grupos. Cada grupo se colocará en el extremo del pabellón o la pista, y allí se les proporcionará ropa, complementos y maquillaje para que adopten una imagen “masculina” (*leaders*) o “femenina” (*followers*). Para los *leaders* se pueden facilitar chaquetas, chalecos, sombreros, tirantes, pajaritas, corbatas, etc. Para el rol de *follower* se les puede ofrecer faldas, vestidos, camisas, diademas, pulseras/collares, etc. En ambos casos es interesante dejar diferentes pinturas de cara (para pintarse, por ejemplo, bigote o barba), pintalabios, sombra de ojos, rímel... de manera que completen su imagen.

**2º Ejercicio de imaginación** para introducirse en el papel correspondiente. Una vez ambos grupos se han caracterizado según el rol asignado, realizarán una actividad de imaginación en la que el profes-

rado dará diferentes consignas según el rol en el que se encuentren:

a) *Leaders*: Formando un círculo, cierran los ojos e imaginan ser un chico, el hombre que les gustaría ser. Imaginan cómo sería su rostro, sus extremidades, su cuerpo en su totalidad. También se ponen un nombre, un nombre de chico el cuál más se identifique con la idealización de ese hombre que están imaginándose. A continuación, con los ojos abiertos, comienzan a caminar en un espacio reducido como si fueran ese chico imaginado, sintiendo que realmente son así. También caminan pensando que el resto de gente de su alrededor les está reconociendo tal y como ese chico que siente ser.

b) *Followers*: Formando un círculo y con los ojos cerrados, imaginan ser una chica, buscan una figura femenina, aquella mujer que les gustaría ser. Imaginan como sería físicamente, sus rasgos, sus expresiones... incluso pueden ponerse un nombre de chica con el cual les gustaría que les reconocieran. A continuación, abren los ojos y caminan por el espacio como si fueran la chica que han idealizado, sintiéndose tal como son, como una mujer. Además, caminan y se mueven por el espacio pensando que el resto de las personas de su alrededor les están observando y reconociendo como mujer.

En ambos casos, es importante dejar un tiempo prudente en cada una de las consignas para que el alumnado imagine y realice los movimientos con total tranquilidad.

**3º Calentamiento diferenciado según el rol.** En el mismo lugar donde se ha realizado el ejercicio de imaginación, cada grupo realizará un calentamiento diferente, apropiado a cada rol antes de la realización del baile. Mientras que con los *leaders* se realizan actividades que potencian la ‘descarga de testosterona’, fortaleza y agresividad, con las *followers* los ejercicios que se realizan van encaminados a trabajar la elasticidad. Desde la exageración se les motiva a representar un rol hegemónico de masculinidad y otro de feminidad. Por ejemplo, la persona docente que se ocupa de

los *leaders* tendrá una actitud más eufórica, motivando al alumnado y con un tono de voz fuerte, que demuestre la fortaleza que posee el hombre. En cambio, las instrucciones que reciben las *followers* se enfocan a la fragilidad, la sutileza y la estética de cada movimiento. Este calentamiento también será dirigido por el profesorado y cada grupo estará situado nuevamente en círculo:

- a) Los *leaders* realizarán movimientos para activar sus músculos y preparar su cuerpo para la actividad principal. Se comienza con movimiento de boxeo, utilizando ambos brazos con golpes hacia delante, laterales y de gancho; choque hombro con hombro con otro compañero, tanto izquierdo como derecho; flexiones de brazos; *skipping* levantando las rodillas lo más alto posible y con la mayor frecuencia posible; sentadillas para calentar bien los cuádriceps; patadas de *kick boxing* con ambas piernas; y se acaba con abdominales para ‘marcar la tableta de chocolate’.
- b) Las *followers* realizarán diferentes movimientos para calentar las articulaciones, giros del cuello hacia un hombro y hacia el otro, también hacia el techo y hacia el suelo; circunducciones de hombros, hacia delante y hacia detrás; flexo-extensión de codos y circunducciones de muñecas; movilidad de dedos, abriendo y cerrando los puños; seguimos con rotaciones de tronco; circunducciones de cadera, hacia una dirección y hacia la contraria; lo mismo con las articulaciones de las rodillas y tobillos; por último, se relaja el cuerpo a través de respiraciones profundas, inspirando y expirando varias veces. Se debe insistir en la sutileza de los movimientos ‘para no lesionarse o hacerse daño’.

**4º Directrices para el baile según el rol.** Una vez acabado el calentamiento cada grupo será informado de las pautas que las personas de cada rol deberán utilizar para practicar el baile principal.

- a) Los *leaders* deben tener en todo momento una posición rígida, mantenerse rectos y arrastrando los pies por el suelo ya que no es una característica suya la sinuosidad sino la

firmeza y la rigidez. Un brazo se coloca pegado a la espalda como símbolo de caballerosidad y el otro estirado para ofrecer su mano a la *follower* que baile con él. La cabeza estará bien erguida para que quede reflejada la superioridad del hombre y siempre dirigiendo cada paso y movimiento. No expresan ninguna emoción y deben reflejar un rostro serio. El profesorado exagerará el rol masculino con frases como “los hombres siempre lideran, no dejéis que las mujeres lo hagan”, “los hombres debéis bailar serios porque no pueden mostrar sus sentimientos”, o “los hombres son duros, nunca lloran”.

- b) Las *followers* ponen una mano en el hombro del *leader* y otra en la mano que le ofrecen. Deben bailar de puntillas para mostrar la estilización de sus cuerpos y hacer contoneos de cadera para marcar *sus curvas*. Se dejan guiar en todos los movimientos por los *leaders* y tienen prohibido mirarlos a los ojos en señal de respeto y subordinación. Muestran una sonrisa permanente, porque su función es siempre la de agradar al hombre. En la elección de pareja previa al baile, no pueden rechazar a un *leader* que les invita a salir a bailar. Las frases estereotipadas que el profesorado transmitirá de manera exagerada son, por ejemplo, “las mujeres siempre sonríen”, “las mujeres no podéis liderar y debéis mostraros complacientes”, o “no rechazéis al hombre que os elija para bailar porque podéis quedaros solas el resto de vuestra vida”.

**5º Baile principal por parejas.** Una vez comprendidas las directrices, cada grupo se situará en el fondo de la pista, a lo largo de una línea. La música comenzará (en primer lugar, se puede utilizar la canción de Celine Dion, *My heart will go on*, o alguna otra que represente el mito del amor romántico) y los *leaders* avanzarán hacia la formación de las *followers* para elegir a una de ellas y sacarla a bailar. Las parejas ya formadas bailarían cumpliendo con las pautas marcadas anteriormente mientras suena la música. Se realizan varios cambios de pareja, en los que siempre será

el *leader* quien elija a la *follower*. El baile acabará cuando finalice la canción.

### 3.2.2. Segunda fase (30' aproximadamente de duración)

**1º Cambio de rol.** Una vez acabada la primera fase, cada persona se quita la vestimenta, complementos y maquillaje utilizados, ya que se produce un cambio de roles. Las personas que habían hecho el rol de *leader* pasan a hacer el de *follower* y viceversa. Los dos grupos tendrán un tiempo para caracterizarse acorde al nuevo rol que deberán adoptar. Es conveniente que cada docente se quede explicando y dirigiendo el mismo rol, es decir, únicamente el alumnado cambiará de rol.

**2º** Con la adopción del nuevo rol, cada grupo realiza las actividades explicadas en la primera fase (incluido el **ejercicio de imaginación**, la fase de **calentamiento**, **directrices para el baile**).

**3º Baile principal por parejas.** Una vez ambos grupos estén preparados para el baile, sonará de nuevo la música (en este caso, se puede utilizar la canción de Bryan Adams, *Everything I do*). Los que adoptan el rol de *leader* entrarán en la pista para escoger a su pareja *follower* y comenzarán a bailar con las directrices marcadas. Se realizan varios cambios de pareja hasta que acabe la canción.

### 3.2.3. Tercera fase (10'-15' aproximadamente de duración)

Una vez acabado el baile, el alumnado olvida las instrucciones señaladas previamente, aunque puede quedarse, si lo desea, con los complementos o vestimenta utilizada. En esta fase, cada persona, piensa y escoge un gesto, posición o movimiento (o varios) que le guste y con el que se sienta cómodamente mientras lo realiza (bailar con las manos en la cintura, levantando los brazos, girando las caderas, saltando con pies juntos, levantando las rodillas...). En esta ocasión se debe adaptar el baile a las posiciones/movimientos escogidos y bailar libremente por el espacio, de forma individual, por parejas, en tríos, o en grupos, y la canción que suena no es romántica y lenta sino rítmica y de liberación (por ejemplo, se puede utilizar la canción de Gloria Gaynor, *I will survive*).

### 3.2.4. Cuarta fase (20' aproximadamente de duración)

Finalizado el último baile, profesorado y alumnado se juntan en círculo y establecen un debate abierto guiado por preguntas como: ¿Cómo os habéis sentido y en qué momentos? ¿alguna persona se ha sentido ofendida o molesta con la actividad o con alguna parte de ella? ¿por qué? ¿en la sociedad se producen situaciones semejantes? ¿qué os parece estar obligadas y obligados a adoptar un único rol toda vuestra vida? ¿os parece justo? ¿qué aprendizajes os lleváis de esta práctica? ¿existen prácticas neutras en EF?

Es importante que el alumnado se sienta cómodo para expresar sus sentimientos y emociones tras la práctica experimentada y el profesorado introduzca información al respecto que profundice en las cuestiones tratadas, por ejemplo, sobre las carencias que produce la segregación sexual en las actividades deportivas y en algunos tipos de baile (tango, salsa, ...). Además de cuestionar los roles de género, también será necesario debatir sobre la realización de prácticas transformadoras que liberen el cuerpo de movimientos tradicionales enraizados en el género y apuesten por la diversidad.

### 3.3. Posible evaluación de la propuesta

No hay una evaluación de los aprendizajes como tal para esta propuesta. Sí que es conveniente valorar la participación del alumnado, su implicación a la hora de representar los distintos roles y las actitudes y comportamientos que tienen durante la sesión. Es importante dejar que se expresen libremente, siempre y cuando haya máximo respeto y, en ningún momento se juzgarán sus comentarios, sino que se tendrán en cuenta para que se reflexione sobre ellos durante el debate final. Algunos comportamientos pueden ser involuntarios y con esta práctica, que exagera la expresión de género, es importante tratarlos ya que, en muchas ocasiones, no se es consciente al estar tan automatizados. De igual manera, resulta relevante reflexionar y cuestionar las posibles burlas, exageraciones o estereotipos que el alumnado realiza de un rol u otro (y, por tanto, de las mujeres u hombres) y debatir el por qué u origen de dichos estereotipos y actitudes. El nivel de éxito de la propuesta, por lo tanto,

vendrá marcado no tanto por la representación de los roles, esto es, la experiencia práctica, sino por el nivel de reflexión alcanzado por el alumnado respecto a la actividad en esta fase final.

#### 4. Ejemplo práctico

La práctica desarrollada se ha llevado a cabo en diversos cursos de formación de profesorado de EF, así como con alumnado universitario de segundo curso de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universitat de València, en concreto, en la asignatura de *Educación del Movimiento*. La mayoría del alumnado participante, con un mayor número de varones, había tenido poco contacto con el baile antes de la sesión, aunque algunas personas sí que habían vivido breves experiencias de baile en clases organizadas. Según nuestro conocimiento, no asistieron a la sesión estudiantes abiertamente LGBTQ+.

La sesión se llevó a cabo en la sala de expresión corporal de la facultad, donde el suelo es de parquet y, por tanto, se pidió al alumnado que realizara la práctica sin calzado. Hay que destacar también que, a lo largo de una de las paredes, se encuentran numerosos espejos para ofrecer un reflejo perfecto de aquello que se está realizando. El aula cuenta con un equipo de música óptimo, gracias al cual las canciones durante los bailes podían escucharse con gran calidad acústica.

Previamente al inicio de la sesión, el alumnado leyó un relato ficticio sobre las experiencias de una alumna trans en las clases de EF (el cual se puede encontrar en el siguiente enlace: <http://escapardemicuerpo.blogspot.com/>). Tras su lectura, se realizó un pequeño debate con algunas cuestiones: ¿qué es Mar?, ¿un hombre, una mujer, o...? En relación con el género, ¿qué es Mar?, ¿masculina, femenino, o...?, ¿qué es lo “normal” en relación con el sexo y el género?, ¿qué relación existe entre el cuerpo y la identidad de género de Mar?, ¿a qué riesgos se expone y qué beneficios obtiene Mar cuando decide hacer el género que siente?... Aunque esta actividad no se introduce en la práctica desarrollada en esta propuesta, el profesorado puede trabajar en clases previas el relato, vídeos u otros materiales que sirvan para reflexionar y aclarar terminología sobre la diversidad sexual y de género.

Una vez finalizado el debate con el alumnado sobre el relato, se planteó la sesión del baile *queer*, tal cual ha sido explicada en el apartado anterior. Primero, por sorteo, se caracterizaron para adoptar un rol (*follower* o *leader*), y después del ejercicio de imaginación, calentamiento y directrices, pasaron a bailar por parejas en el espacio. En una segunda fase, cambiaron de rol siguiendo los mismos pasos y, por último, bailaron libremente según el o los movimientos que había escogido cada persona y con el que más cómodas se sentían.

Durante toda la práctica se observaron gran cantidad de situaciones donde se reproducían las normas heteronormativas, como por ejemplo en el momento de la caracterización de roles. Las prendas de ropa aportadas por el profesorado a la clase buscaban facilitar la adopción de los distintos roles. Estos facilitadores, utilizados de forma voluntaria por el alumnado, fueron considerados un elemento de diversión y entretenimiento. Especialmente el alumnado varón utilizaba el humor y la burla como elemento de mediación y canal de expresión de la feminidad, por ejemplo, algunos chicos optaron por ponerse faldas ajustadas y rellenándolas de camisetas enrolladas para agrandar sus glúteos, o también rellenando sus pechos para que quedaran bien marcados.

Durante el ejercicio de imaginación del rol *follower*, muchos chicos aprovechaban para caminar cruzando las piernas (tipo pasarela de modelos), contoneando las caderas e incluso con posiciones exageradas e irreales. Para muchos de ellos, durante la práctica encontraron en este rol el espacio perfecto para reforzar sus masculinidades a través de la parodia, la exageración y la hipersexualización de la feminidad. En el caso de las chicas, durante la *performance* de este rol, solían caminar con una actitud menos exagerada. Sin embargo, durante el ejercicio de imaginación del rol *leader*, algunas chicas sí caminaban con las piernas abiertas, sacando pecho, pisando fuerte el suelo y demostrando una mayor autoridad.

Precisamente fue durante el momento de sacar a bailar a las *followers* cuando se pudieron apreciar manifestaciones más sexualizadas. Para atraer la atención de quienes en ese momento actuaban como *leaders*, varios de ellos “hacían morritos”, enseñan-

ban las piernas e incluso se levantaban las faldas. Paradójicamente, no sólo los hombres se comportaron hipersexualizando a las mujeres, sino que también alguna alumna fue cómplice en la reproducción caricaturizada de este modelo de feminidad. Esta situación se analizó más detalladamente en el debate final con todo el grupo y ella remarcó que no era consciente de lo que se estaba reproduciendo con esos movimientos, si no que “seguía el rollo” por la confianza existente entre compañeros y compañeras.

A pesar de las experiencias descritas anteriormente, no todo el alumnado cumplía de manera estricta con los modelos hegemónicos de género cuando se bailaba con un rol concreto. A veces, la incompetencia a la hora de realizar los movimientos dificultaba ‘despojarse’ de un género y adoptar otro impropio. Algunas personas, por ejemplo, admitieron no notar la diferencia entre roles y otras, manifestaron sentir momentos de vergüenza, incomodidad e inseguridad durante la *performance* de ambos roles.

En la última parte de la sesión práctica, donde se ofreció al alumnado romper con los roles de género binarios (hombre/mujer) y utilizar movimientos libres y propios, e incluso por tríos y/o grupos, el alumnado se sintió mucho más liberado. En ese momento, la posibilidad de moverse y expresarse libremente ofreció una mayor comodidad.

Es importante resaltar la reflexión con el alumnado en la última parte de la sesión. El debate, que se realizó con el alumnado sentado en el suelo formando un círculo, fue muy rico y productivo, y en él se trataron algunas situaciones paradójicas ocurridas durante la práctica y sobre los estereotipos de género que emergieron en la clase, como por ejemplo, chicos representando el rol de *follower* levantándose la falda y mostrando pierna para provocar sexualmente, o añadiendo gran cantidad de ropa en sus pechos (por debajo de la camiseta) para simular los pechos de una mujer y sexualizarla. Es necesario debatir y desmontar estereotipos y actitudes que refuerzan un modelo heteronormativo.

## 5. Conclusiones

La EF es una asignatura que, según sus características y la forma en la que se enseñan diferentes contenidos, puede resultar potencialmente discriminatoria para el alumnado LGTBQ+, existiendo espacios y prácticas especialmente problemáticas donde la reproducción de un modelo heteronormativo posibilita más situaciones de marginación y acoso. En cambio, consideramos que, al mismo tiempo, el potencial transformador que tienen los cuerpos en esta asignatura la hace idónea para trabajar estos asuntos y visibilizar otras realidades sexuales existentes.

El baile es una de las expresiones contemporáneas donde la masculinidad y la feminidad hegemónicas son construidas y reproducidas ritualmente. La realización de la práctica propuesta en este capítulo ofrece al alumnado una oportunidad privilegiada para experimentar y reflexionar sobre roles y expresiones de género diferentes a las acostumbradas. Este tipo de prácticas puede facilitar un espacio social para la imaginación y reconocimiento de la diversidad de género en el ámbito educativo, y favorecer la sensibilización que ayude a una transformación social de la EF.

Esta propuesta, aunque proporciona un espacio para que el alumnado teatralice roles de género diversos a través del baile, no “queeriza” *per se* al alumnado y la práctica. Es más, se puede observar que emergen estereotipos muy arraigados, como es la hipersexualización de las mujeres. Es preciso, por tanto, contrarrestar los efectos perniciosos que puedan producir dichas manifestaciones heteronormativas, desarrollando un proceso de reflexión con el alumnado que analice el tipo de movimientos que se realizan, se identifiquen o no con los mismos.

También, cabe destacar que, para cualquier profesional de EF, será importante generar un clima de respeto e inclusión durante las clases, donde todas las personas se sientan cómodas y disfruten de los beneficios que ofrece la práctica de actividad física y deporte. Visibilizar, experimentar y promover la diversidad de género entre el alumnado, posibilitará una sensibilización que ayudará a eliminar acciones

discriminatorias por razón de sexo/género no sólo en el deporte, sino en la sociedad en general.

Por tanto, acciones más contundentes contra la LGTBQfobia en el ámbito educativo son necesarias para conseguir una sociedad más justa e inclusiva. El profesorado todavía no está familiarizado y concienciado acerca de la diversidad sexual, por lo que las pocas acciones aplicadas son insuficientes para afrontar las discriminaciones que puedan manifestarse. Además, sigue existiendo una precaria formación en materia de diversidad sexual y género del profesorado, por lo que hacemos un llamamiento a la necesidad de formarse en esta materia, que permita una concienciación y sensibilidad ante la diversidad sexual y capacite al profesorado a desarrollar medidas y actuaciones que generen un clima de bienestar e inclusión de todas las personas implicadas en la comunidad educativa. Cualquier docente puede llevar a cabo una práctica similar, modificándola o introduciendo otras consignas diferentes. Es importante perder el miedo a la creación de prácticas transformadoras y a trabajarlas en el aula.

## 6. Para ampliar

En este apartado queremos añadir algunos recursos útiles que se pueden tener en cuenta para trabajar esta temática en las aulas. En relación con los niveles propuestos por Fuentes-Miguel et al. (2016) para una educación física más inclusiva, en un primer nivel básico se podría utilizar, por ejemplo, el vídeo de Gorka Pérez, titulado *¿qué es la diversidad sexual? Explicación fácil* y cuya visualización está disponible en *Youtube* (<https://www.youtube.com/watch?v=1QbTZYiQ6BA>) o el podcast de Juan Luis Sánchez, titulado *glosario básico de identidades sexuales para tomarse en serio a una generación diversa*, el cual está disponible en el siguiente enlace: <https://acortar.link/RkCrFW>

También es interesante la lectura de la *Guía de Diversidades en la actividad física y el deporte*, elaborada por el grupo de investigación AFES (Actividad Física, Educación y Sociedad) de la Universitat de València y publicada en el año 2023 ([https://www.uv.es/diversitats/Guia\\_cast](https://www.uv.es/diversitats/Guia_cast)), porque refleja las situaciones, necesidades y actuaciones que pueden adop-

tarse para hacer del deporte un ámbito más seguro y amigable con las diversidades sexual y de género.

## 7. Referencias bibliográficas

- Beltrán-Carrillo, V.J., Devís-Devís, J., Peiró-Velert, C., y Brown, D.H.K. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: Negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. *Youth and Society*, 44(1), 3-27. <https://doi.org/10.1177/0044118X10388262>
- Chapman, J., Sykes, H., y Swedberg, A. (2003). Wearing the secret out: Performing stories of sexual identities. *Youth Theatre Journal*, 17(1), 27-37. <https://doi.org/10.1080/08929092.2003.10012548>
- Devís-Devís, J., Pereira-García, S., López-Cañada, E., Pérez-Samaniego, V., y Fuentes-Miguel, J. (2018). Looking back into trans persons' experiences in heteronormative secondary physical education contexts. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 103-116. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1341477>
- Devís-Devís, J., Pereira-García, S., Valencia-Peris, A., Vilanova, A., y Gil-Quintana, J. (2022). Harassment Disparities and Risk Profile within Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Spanish Adult Population: Comparisons by Age, Gender Identity, Sexual Orientation, and Perpetration Context. *Frontiers in Public Health*. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1045714>
- Fuentes-Miguel, J., Pereira-García, S., López-Cañada, E., Pérez-Samaniego, V., y Devís-Devís, J. (2016). Orientaciones para una Educación Física trans inclusiva. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 54, 45-50.
- Gard, M. (2003). Being someone else: Using dance in anti-oppressive teaching. *Educational Review*, 55(2), 211-223. <https://doi.org/10.1080/0013191032000072236>
- Garrett, R., y Wrench, A. (2016). Redesigning pedagogy for boys and dance in physical education. *European Physical Education Review*, 24(1), 97-113. <https://doi.org/10.1177/1356336X16668201>
- Herrick, S., y Duncan, L. (2023). A systematic scoping review of physical education experiences from the perspective of LGBTQ+ students. *Sport, Education and Society*, 28 (9), 1099-1117. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2071253>
- Landi, D., Flory, S., Safron, C., y Marttinen, R. (2020). LGBTQ Research in physical education: a rising tide? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(3), p. 259-273. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1741534>

- Lisahunter (2019). What a queer space is HPE, or is it yet? Queer theory, sexualities and pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1302416>
- Moscoso, D., y Piedra, J. (2019). El colectivo LGTBI en el deporte como objeto de investigación sociológica. Estado de la cuestión. *Revista Española de Sociología (RES)*, 28(3), 501-516. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2019.14>
- Pereira-García, S., Devís-Devís, J., López-Cañada, E., Fuentes-Miguel, J., y Pérez-Samaniego, V. (2022). Experiencias de las personas trans en la educación física y el deporte en España. En J.L. Pérez Trevillo (coord.), *Transgénero y deporte* (pp. 131-154). Editorial Hexis.
- Perry, M., y Medina, C. (2011). Embodiment and performance in pedagogy research. Investigating the possibility of the body in curriculum experience. *Journal of Curriculum Theorizing*, 27(3), 62–75.
- Platero, R. L. (2018). Ideas clave de las pedagogías transformadoras. En A. Ocampo (coord.), *Pedagogías Queer* (pp.2-47). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.
- Sáenz-Macana, A. M., y Devís-Devís, J. (2020). La homofobia en la educación física escolar: Una revisión sistemática. *Movimento*, 26. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.104750>
- Santoro, P., Gabriel, C., y Conde, F. (2010). *El respeto a la diversidad sexual entre jóvenes y adolescentes. Una aproximación cualitativa*. Injuve.
- Toomey, R. B., McGuire, J.K., y Russell, S. T. (2002). Heteronormativity, school climates, and perceived safety for gender nonconforming peers. *Journal of Adolescents*, 35(1), 187–196. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.03.001>





# 10.

## Desarrollando actitudes positivas hacia la discapacidad. Estrategias básicas y creación de programas en Educación Física

Nieves M. Sáez-Gallego<sup>1</sup> y Jorge Abellán<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Facultad de Educación de Toledo, Universidad de Castilla-La Mancha

<sup>2</sup>Facultad de Educación de Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha

### 1. Justificación

Uno de los principales facilitadores para la **inclusión** de las personas con discapacidad en la escuela es la actitud positiva de los diferentes colectivos de la comunidad educativa. Se entiende la actitud como una idea con carga emocional que predispone a la acción en las diferentes situaciones (Triandis, 1971). Dada la interacción de sus tres componentes (cognitivo, afectivo y conductual), las ideas preconcebidas y/o las emociones suscitadas en las experiencias vividas influyen de manera determinante en la forma de comportarnos en situaciones nuevas.

A lo largo de la historia han existido prejuicios y estereotipos negativos que dificultan la aceptación y obstaculizan la plena participación de las personas con discapacidad en el entorno educativo y social. Por ejemplo, en el contexto deportivo, una actitud negativa hacia la discapacidad puede hacer que un deportista no le pase a su compañero con discapacidad cuando se encuentra solo delante de la canasta, por la idea previa de que seguramente falle, a pesar de que esa sea la primera vez que juega un partido con esa persona. Aunque somos conscientes que se ha avanzado mucho hacia una idea mucho más positiva de la discapacidad

en la sociedad, creemos que todavía es importante sensibilizar para avanzar hacia el desarrollo de actitudes más positivas hacia la diversidad.

Tradicionalmente, en el campo de la investigación en educación, sensibilizar ha supuesto el cambio de las actitudes negativas o el fomento de las actitudes positivas que una determinada persona tiene con respecto a algo. Sin embargo, desde este capítulo defendemos que se debería dar un paso más, en línea con el **enfoque por fortalezas**, en el que el objetivo debería ser directamente desarrollar actitudes positivas hacia las personas con discapacidad.

Teniendo en cuenta los diferentes componentes de la actitud, aumentar la información hacia un determinado tema o experimentar situaciones de las que se desprendan emociones positivas podría mejorar la tendencia a actuar de una manera concreta. Con esta idea se han llevado a cabo diferentes programas de sensibilización en el ámbito educativo, cuya inserción se justifica por la afluencia de alumnos con discapacidad escolarizados en centros ordinarios y por la idea de que durante la etapa escolar se desarrollan y consolidan gran parte de las actitudes, aunque estas permanezcan en constante cambio (Felipe-Rello et al., 2020).

Además, según Porter (2015), las **actitudes de los compañeros sin discapacidad** son el más importante de los ingredientes que él considera imprescindibles para lograr la inclusión, dentro de los cuales identifica también la capacidad y compromiso de los padres y profesores, la aplicación de estrategias inclusivas y la mejora del contexto escolar. Es por ello por lo que centramos el objetivo de este capítulo en **proporcionar claves para el desarrollo de programas de desarrollo de actitudes positivas hacia la discapacidad**, prestando especial atención al diseño e implementación de tareas sensibilizadoras en Educación Física.

## 2. Diseñando un programa de desarrollo positivo de actitudes hacia la discapacidad

Los programas de desarrollo de actitudes positivas hacia la discapacidad (o programas de sensibilización) se han desarrollado desde muchas perspectivas. En muchas ocasiones se han llevado a cabo dentro del

su carácter lúdico y vivencial y a las interacciones sociales que se producen durante su práctica (Felipe-Rello y Garoz, 2014). En este sentido, los programas de sensibilización han utilizado diferentes estrategias teóricas y prácticas, de forma aislada o combinada, para fomentar la adquisición de actitudes positivas. Las diferentes intervenciones podrían ser puntuales o continuadas en el tiempo.

Llegados a este punto, y teniendo en cuenta que suponemos que el lector está interesado en desarrollar su propio programa, nos adentraremos en algunas claves para su planificación. Existen múltiples enfoques a la hora de diseñar programas. Aportamos aquí el nuestro, cuyos pasos principales y una breve explicación de ellos se presentan en la siguiente tabla.

Aunque creemos que todos los pasos son necesarios e importantes en el proceso de elaboración del programa, nos detendremos en el tercero de ellos, dedicado al **diseño de la intervención**, ya que consideramos

**Tabla 10.1.**

*Resumen de los principales pasos para diseñar un programa*

| Fases                         | Preguntas por resolver  |
|-------------------------------|---|
| Establecer los objetivos      | ¿Para qué se realiza el programa? ¿Existen otros objetivos además de la propia sensibilización? Se debería matizar y reflexionar sobre ellos (inclusión, salud, ocio...). |
| Elección de los participantes | ¿A quién va dirigido el programa? ¿Cuáles son sus características? ¿Por qué son el público objetivo?  |
| Diseño de la intervención     | ¿Qué estrategias utilizo? ¿Cómo diseño las actividades?   |
| Puesta en práctica            | ¿Qué estilo debo adoptar como profesor?   |
| Evaluación del proceso        | ¿Está funcionando el programa? ¿Se están desarrollando actitudes positivas?   |
| Evaluación final              | ¿Se han cumplido los objetivos? ¿Qué cambiaría para la próxima puesta en práctica?  |

área de Educación Física, ya que es una materia que permite el desarrollo integral del alumnado (Martínez, 2001), y por el potencial del juego, la actividad física y del deporte para la educación en valores debido a

que con un diseño adecuado se puede generar el ambiente apropiado para el desarrollo de las actitudes positivas hacia la discapacidad. Además, su influencia impregna el resto de los pasos. Por ello, en el siguiente

apartado se desarrollan las estrategias más habituales que se pueden elegir, de manera aislada o combinada, y su relación con el diseño de las actividades concretas. El objetivo final de todo ello será el desarrollo de actitudes positivas hacia la discapacidad.

### 3. Elementos clave para el diseño: estrategias y su relación con el diseño de actividades

La Figura 1 presenta, de forma esquemática, las principales estrategias para el desarrollo de actitudes positivas hacia la discapacidad, que vamos a dividir en teóricas y prácticas. Por un lado, las estrategias teóricas se basan fundamentalmente en el aumento del conocimiento sobre las características de las personas con discapacidad y su interacción con el entorno, ya sea a través de la transmisión de información en clases magistrales, charlas, vídeos o textos. Por otra parte, en lo que respecta a las estrategias prácticas, estas podrían basarse en la simulación de los diferentes tipos de discapacidad (juegos sensibilizadores, deportes adaptados o cuentos motores) o en el contacto directo con personas con discapacidad (actividades físicas inclusivas, deporte inclusivo, visita de instalaciones especializadas, etc.).

**Figura 10.1.**  
*Elementos para configurar un programa de desarrollo de actitudes positivas hacia la discapacidad*



En términos generales, aquellos programas de sensibilización que llevan a cabo una combinación de técnicas han tenido una mayor repercusión que la utilización de estrategias aisladas, así como una mayor perdurabilidad en el tiempo (Felipe-Rello et al., 2018). Los programas que incluyen intervenciones de dos a cuatro días obtienen mejores resultados en el cambio de actitudes que los que se desarrollaron en una sola jornada (Felipe-Rello y Garoz, 2014). Sin embargo, todavía no existe un consenso en la duración adecuada de los programas, por lo que es un aspecto que decidir por parte de la persona encargada de desarrollarlo, que podría adecuarlo a su contexto. Sí que nos animamos a sugerir que su desarrollo sea progresivo. Por ejemplo, la primera vez que se realicen este tipo de intervenciones se podría centrar su desarrollo en una sesión, para ir avanzando en las siguientes puestas en práctica hasta una intervención de ocho o diez sesiones, o incluso más, como en nuestra propuesta de trabajo de los modelos de educación deportiva y aprendizaje-servicio con orientación sensibilizadora (Abellán et al., 2022).

A continuación, se desarrollan más extensamente las principales estrategias prácticas destinadas a la sensibilización a la discapacidad, susceptibles de ser introducidas en el contexto educativo dentro del área de Educación Física. Estas se dividen en dos grandes grupos: las estrategias basadas en la simulación y las estrategias basadas en el contacto. Con esto no queremos desestimar la utilidad de las estrategias teóricas, cuyo éxito ha sido demostrado por ejemplo en los trabajos de McKay et al. (2019, 2022), en los que varios grupos de personas han mejorado sus actitudes hacia la discapacidad visualizando documentales y reflexionando sobre lo visionado. Sin embargo, las consideramos complementarias a las prácticas y animamos a los docentes a utilizarlas en combinación con estas.

#### 3.1. Estrategias basadas en la simulación

Las estrategias basadas en la simulación englobarían todas aquellas acciones destinadas a que las personas sin discapacidad representen tenerla durante la práctica, lo que les permitiría valorar las capacidades de estas personas. Esto propiciaría el desarrollo de la empatía por parte del alumnado, al **conocer las dife-**

**rentes realidades corporales**, a la vez que consiguen valorar las capacidades de dichas personas en los diferentes contextos.

En este sentido, autores como Martos-García et al. (2021), situados en la perspectiva sociocrítica encaminada a la justicia social, pretenden fomentar la reflexión crítica del alumnado para cuestionar sus actitudes y creencias hacia la diversidad funcional a través de propuestas modestas y realistas que incluyen la experiencia corporal. Concretamente, Martos-García et al. (2016) plantean una propuesta de simulación de la Osteogénesis Imperfecta para mejorar la inclusión de Violeta (pseudónimo) en Educación Física, dentro del Máster de Educación Especial, mediante la colocación del snack denominado “rosquilletas” dentro de la sudadera con el que simular los huesos frágiles que caracterizan a las personas que con dicho trastorno. Los autores, a la vista de la interpretación de los resultados, concluyen que es idóneo utilizar las técnicas de simulación para la mejora de la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales y el conocimiento de las diferentes realidades corporales. Sin embargo, es necesario decir que **las simulaciones pueden tener sus límites**, especialmente cuando son diseñadas por personas sin discapacidad, los llamados *outsiders* (Anzaldúa, 2012; Valencia-Perís et al., 2020), y deben complementarse con **reflexión** sobre lo realizado.

En los siguientes subapartados desarrollaremos algunas ideas para el diseño de tareas empleando la simulación. Concretamente, nos centraremos en el desarrollo de las siguientes: juegos sensibilizadores, cuentos motores y deportes adaptados.

### 3.1.1. Juegos sensibilizadores

Los juegos sensibilizadores son aquellos juegos en los que, por sus características, los participantes representan tener discapacidad durante su práctica. Para ello, los participantes pueden tener anulado alguno de sus sentidos para la sensibilización hacia la discapacidad sensorial (p. ej. utilización de antifaces o diferentes tipos de gafas que dificultan la visión para simular la discapacidad visual, utilización de tapones o auriculares para reducir la audición y simular la discapacidad auditiva) o pueden tener inmovilizado

alguno de sus segmentos corporales para la sensibilización hacia la discapacidad física (p. ej. ubicar un brazo dentro de la camiseta o desplazarse a la pata coja para simular la amputación, limitar la movilidad de las piernas atándolas con una cuerda para simular la hemiplejía, utilizar sillas de ruedas para simular la paraplejía o la parálisis cerebral). Aunque la simulación de la discapacidad intelectual conlleva una mayor complejidad, y por ello se ha utilizado en menos ocasiones, se puede intentar crear la disonancia cognitiva de los participantes en juegos sin aparente complejidad. Esta disonancia cognitiva se puede propiciar utilizando palabras muy parecidas entre sí cuando se utilizan claves con las que realizar diferentes acciones o reduciendo la calidad de la explicación del juego (p. ej. omitir información o utilizar diferentes idiomas durante la explicación). El principal objetivo de ello es que los participantes tengan dificultades iniciales en la comprensión de la información.

Como en el resto de las técnicas de simulación, el objetivo fundamental de estos juegos es que los participantes valoren sus capacidades al tiempo que experimentan las limitaciones o dificultades de las personas con discapacidad (Ríos, 1994). La práctica de los juegos sensibilizadores permitiría conocer la realidad de las personas con discapacidad y fomentar las actitudes positivas y de apoyo basadas en el respeto a la diversidad (Ríos et al., 1998). Desde nuestra perspectiva, recomendamos encarecidamente enfocar su trabajo hacia la idea de **valorar las capacidades**. Para ello incluimos algunos consejos básicos de diseño e implementación.

En la puesta en práctica de los juegos sensibilizadores, se debe priorizar el **componente lúdico** para propiciar que la experiencia sea positiva, evitando el exceso de competición y el miedo que simular determinados tipos de discapacidad pueden ocasionar. En este sentido, para evitar el exceso de competición se pueden utilizar **juegos sensibilizadores cooperativos**, en los que todos los participantes tengan un objetivo común. Se puede encontrar un ejemplo de esta combinación en el trabajo de Mansilla y Abellán (2022). Otro aspecto fundamental para asegurar la sensibilización es la **reflexión** antes y después de la práctica, enfatizando las capacidades de las personas

con discapacidad. La importancia de la reflexión es inherente a cualquier tipo de actividad que pretenda un desarrollo positivo de actitudes, por lo que recomendamos buscar espacios adecuados para realizarlas con garantías: tiempo suficiente, tranquilidad, actitud de escucha de los participantes.

### 3.1.2. Deportes adaptados

Los deportes adaptados son prácticas deportivas que permiten la participación de personas con discapacidad, ya sea porque se han adaptado desde deportes normalizados, como el baloncesto en silla de ruedas, o porque se han creado específicamente para este colectivo, como el goalball para personas con discapacidad visual. El término habitual para denominarlos es deportes adaptados, aunque se está extendiendo la idea de llamarlos paralímpicos o para-deportes (Leardy, 2018), independientemente de que estén o no incluidos en los programas de los juegos paralímpicos.

Los deportes adaptados ofrecen oportunidades de práctica y progreso al estudiante y/o deportista con discapacidad, a la vez que permiten el trabajo de las actitudes negativas hacia las personas con discapacidad que se manifiestan con los discursos del bajo rendimiento y habilidad.

Algunos de los deportes adaptados incluidos en los programas de sensibilización han sido la boccia (Abellán et al., 2018), el fútbol sala para personas con ceguera o discapacidad visual (Reina et al., 2011) o la combinación de varios, ya sea en sesiones repartidas en varios días (Santana y Garoz, 2013) o en uno solo a modo de jornada paralímpica (McKay et al., 2015).

Además de la sensibilización hacia la discapacidad, la utilización de los deportes adaptados como contenido educativo puede cumplir otras funciones de la Educación Física, como son la del trabajo de los objetivos propios de la iniciación deportiva (elementos tácticos y técnicos de las diferentes categorías de deportes) y el conocimiento de deportes alternativos, con su consecuente carga motivadora derivada de la práctica novedosa (Abellán y Sáez-Gallego, 2017). En el capítulo siguiente se tratarán con mayor profundidad estas posibilidades.

### 3.1.3. Cuentos motores

Los cuentos motores suponen una herramienta pedagógica comúnmente utilizada en Educación Infantil y Primaria para que el alumnado explore sus posibilidades motrices y creativas dentro del área de Educación Física, ya que aúna una gran cantidad de movimientos, juegos y dramatizaciones (Iglesia, 2008). En general, el cuento motor es una variante del cuento hablado en la que la narración pasa a ser representada por los participantes que lo escuchan, lo que le confiere un carácter lúdico, y propicia el desarrollo integral del alumnado (García y Pérez, 2010).

En los últimos años, Monforte et al. (2021) han resaltado el potencial del cuento motor para promover los objetivos de la pedagogía crítica, defendiendo que el cuento motor es “una historia que mueve” tanto a nivel motor como de transformación social. Esta es la idea principal de la adaptación motriz del cuento “El pirata Pataxula” de Bertomeu y Empar Bou, publicada por Atienza et al. (2016), la cual pretende ser utilizada como pretexto crítico para generar emociones y pensamientos orientados hacia el ideal de la justicia social. A lo largo de la historia, los participantes se ven envueltos en diversas aventuras durante la búsqueda de un tesoro, algunas de las cuales se convierten en un hándicap para las personas que lo vivencian por cambiar momentáneamente su realidad corporal (p. ej. un tiburón les deja sin alguna de sus extremidades). En este sentido, el objetivo del cuento sería desarrollar la solidaridad y la empatía de los participantes para lograr la sensibilización hacia la discapacidad física y/o sensorial.

En la misma línea, otro ejemplo de cuento motor socio-crítico podría ser el “La Galaxia Diversa” (Sáez-Gallego et al., 2023). Su objetivo es visibilizar la desigualdad a la que se enfrentan las personas con discapacidad intelectual en Educación Física cuando no se atienden correctamente sus necesidades educativas.

Con la finalidad de contribuir al ideal de justicia social, y generar emociones y reacciones sobre las que reflexionar para propiciar el cambio educativo en esta línea, Monforte et al. (2021) describen las siguientes capacidades básicas que debe tener un buen cuento motor:

- La historia debe ser **interesante** y digna de ser contada. Dicho interés puede estar supeditado al contexto en el que se cuenta, por lo que puede ser decible en una situación determinada e indecible en otra (decibilidad o *tellability*)
- El cuento debe permitir ser **vivido**, evitando causar situaciones incómodas o desagradables para las personas que lo escuchan o lo vivencian (habitabilidad).
- El cuento debe guardar cierta **coherencia interna**, independientemente de que la historia sea realista o fantástica (autenticidad).
- La historia debe contener **tensión narrativa**, la cual ha de resolverse mediante la acción. Los autores recomiendan el planteamiento de un conflicto étnico, de clase, de raza o de discapacidad si se utiliza el cuento desde el ámbito de la pedagogía crítica (conflicto).
- El cuento debe permitir que los participantes se identifiquen con uno o varios personajes y **empaticen** con ellos (identificación narrativa).
- Parte de la historia debe **quedarse en la memoria** de los participantes, ya sea un personaje o una situación concreta, y permitirles que piensen sobre ellas en otras situaciones de su vida cotidiana (resonancia).

Asimismo, los autores afirman que un cuento motor, además de la estructura básica de cualquier historia (introducción, nudo y desenlace), debe contener alguna de las dos líneas argumentales siguientes para poder ser considerado crítico y servir para abordar los conflictos sociales: (1) Situación de opresión – Situación de cooperación – Situación de emancipación; (2) Situación de privilegio o desigualdad – Visibilización del privilegio o desigualdad.

Por último, al igual que ocurre en el resto de las estrategias basadas en la simulación, una vez finalizada la experiencia se debe realizar una buena reflexión sobre lo ocurrido durante la misma. Esta podría estar orientada a profundizar en las emociones suscitadas y en los comportamientos o conductas desarrolladas por los diferentes participantes, en función de si simulaban o no tener algún tipo de discapacidad. El objetivo de esta sería ahondar en las capacidades de las dife-

rentes personas identificables en los protagonistas del cuento, reflexionar sobre la desigualdad y desarrollar la empatía.

En este sentido, animamos a los lectores a que desarrollen sus propias historias que conformen cuentos motores orientados a sus propios objetivos, y sugerimos familiarizarse con los cuentos motores sensibilizadores empleando las experiencias del “Pirata Pataxula” o de “La Galaxia Diversa”. Añadimos el trabajo de Martos-García et al. (2022) en el que se ofrecen claves adicionales para fomentar la cooperación, así como para realizar una evaluación de su aplicabilidad en diferentes contextos.

### 3.2. Estrategias basadas en el contacto

La teoría del contacto (Allport, 1954) indica que se pueden superar los prejuicios hacia un grupo con riesgo de exclusión social compartiendo tiempo y actividades con dicho grupo. Algunos de los objetivos de los programas que incluyen el contacto con personas con discapacidad se basan en aumentar el conocimiento y la reflexión sobre la vida de las personas con discapacidad que actúan de forma no estereotipada, practicar diferentes actividades físicas y/o modalidades deportivas junto a ellas y apreciar sus capacidades, mostrando actitudes de respeto y tolerancia hacia las mismas (Felipe-Rello et al., 2020).

Las características de las intervenciones que utilizan la técnica del contacto diferencian entre contacto directo o indirecto. Siguiendo la revisión realizada por Felipe-Rello y Garoz (2014), en relación con el contacto directo, las intervenciones se basan en la asistencia a charlas, eventos deportivos protagonizados por personas con discapacidad, práctica de juegos y actividades físicas junto a personas con discapacidad y la práctica de diferentes modalidades deportivas normalizadas o adaptadas junto con personas con discapacidad. Por otra parte, el contacto indirecto suele relacionarse con la visualización de situaciones en las que personas con discapacidad se desenvuelven: vídeos sobre los Juegos Paralímpicos, vídeos de personas con discapacidad practicando actividad física, vídeos de personas con discapacidad desarrollando una sesión de Educación Física e imágenes de personas con disca-

pacidad interactuando con sus compañeros sin discapacidad en clase. La técnica del contacto indirecto no se suele presentar aislada, sino en combinación con otras.

Cabe destacar la diferencia entre el contacto como estrategia teórica y el contacto como estrategia práctica. El contacto como estrategia teórica busca el aumento de información sobre la discapacidad, dentro de la que se ubicarían propuestas como las incluidas dentro del contacto indirecto (visualización de vídeos o imágenes de personas con discapacidad) y otras incluidas dentro del contacto directo pero que no requieren la implicación activa de los participantes (asistencia a charlas, demostraciones deportivas o eventos deportivos protagonizados por personas con discapacidad). El contacto como estrategia práctica, dentro de la que se ubicaría la práctica de actividad física, incluye juegos o modalidades deportivas adaptadas o normalizadas junto a personas con discapacidad. En relación con esta segunda estrategia, para que este tipo de iniciativas consigan el desarrollo de actitudes positivas hacia la discapacidad se deben tener en cuenta algunos aspectos clave (McKay, 2018):

- Fomentar la **igualdad de estatus** entre los participantes con y sin discapacidad, evitando que los que no la tienen cumplan continuamente con el rol de ayudantes. Para ello, se pueden realizar prácticas conjuntas de deporte adaptado.
- Enfatizar la **práctica cooperativa** a la competitiva, en la que todos los participantes tengan un objetivo común.
- Propiciar el desarrollo de **interacciones personales cercanas**, y si es posible, que se prolonguen en el tiempo.

Asimismo, en este tipo de estrategias también es fundamental dedicar tiempo a la reflexión, por lo que se deberán buscar los tiempos y espacios adecuados para su desarrollo. Las reflexiones iniciales pueden servir para presentar la actividad y ofrecer nueva información al respecto, mientras que las reflexiones finales se podrán utilizar para preguntar a los participantes por la experiencia, orientando el debate hacia la valoración de las capacidades de las personas con discapacidad.

#### 4. Experiencia práctica: un programa de sensibilización hacia la discapacidad en Educación Secundaria por medio de los deportes paralímpicos

Teniendo en cuenta las diversas estrategias disponibles para el trabajo de la sensibilización en Educación Física, en este apartado se presenta un ejemplo concreto de cómo podría abordarse el mismo en un contexto educativo. La propuesta viene estructurada en función de los diferentes interrogantes a los que habría que dar respuesta durante todo el proceso, los cuales lo dotarán de coherencia.

El punto de partida para el diseño de un programa de sensibilización sería establecer los **objetivos** de este, intentando responder con ellos a la razón por la que se lleva a cabo y a los posibles objetivos asociados. En este sentido, el ejemplo práctico presentado tendría como objetivos valorar las capacidades de las personas con discapacidad y reducir los prejuicios y estereotipos hacia las mismas, favoreciendo con ello el desarrollo de la conciencia social del alumnado participante para contribuir al ejercicio de la ciudadanía democrática tanto dentro como fuera de las aulas. A su vez, al estar contextualizado en el entorno educativo, se pretende que el alumnado desarrolle otros objetivos específicos del área de Educación Física.

Una vez establecidos los objetivos del programa, se debería determinar quién es el **público objetivo**, profundizando en sus características y en la posibilidad y pertinencia de desarrollar el programa. Siguiendo con el ejemplo práctico presentado, los destinatarios del programa fueron 54 estudiantes de dos grupos de 2º curso de ESO de un centro de una ciudad de Castilla-La Mancha, con edades comprendidas entre los 13 y los 14 años. Teniendo en cuenta los objetivos del área de Educación Física para esta etapa, se estableció como objetivo específico del programa el conocimiento y práctica de los deportes paralímpicos.

Tras la contextualización de la propuesta, cabría reflexionar sobre qué estrategia o **estrategias** se podrían utilizar para lograr los objetivos de sensibilización, aspecto que guiaría el diseño de las actividades a incluir en el programa. Esta elección estaría condicionada por los medios y recursos disponibles, como el

tiempo, los conocimientos y experiencia del docente, el apoyo institucional, la disponibilidad de material adaptado o la posibilidad de acceso a personas con discapacidad. El programa de sensibilización que se utiliza como ejemplo tuvo un total de siete sesiones a modo de Unidad Didáctica sobre deportes paralímpicos. La extensión del programa y el apoyo del equipo directivo, los cuales acogieron el proyecto a nivel de centro y participaron en su difusión a través de los medios de comunicación locales, influyeron en la decisión de combinar diferentes estrategias teóricas y prácticas: información, simulación y contacto (indirecto y directo).

En relación con la información, el programa se centró en el aumento del conocimiento sobre las características y el estilo de vida de las personas con diferentes tipos de discapacidad, el descubrimiento de las posibilidades motrices de estas, así como en el aumento del conocimiento de diferentes modalidades deportivas adaptadas (boccia, voleibol sentado, atletismo adaptado y baloncesto en silla de ruedas).

Respecto a la simulación, el alumnado experimentó la realidad de las personas con discapacidad física y discapacidad visual. Por último, el contacto con personas con discapacidad se hizo posible gracias a la predisposición del cuerpo técnico y de los exjugadores de un club deportivo de la localidad en la que se encontraba el centro educativo, los cuales informaron al alumnado sobre las funciones y acciones que lleva a cabo una entidad deportiva dedicada a la inclusión de personas con discapacidad (contacto indirecto) y participaron junto con él en una sesión de baloncesto en silla de ruedas (contacto directo).

Por otra parte, durante la puesta en práctica de las diferentes sesiones, **el docente** adoptó un estilo participativo y dialogante para favorecer la creación de un clima positivo en el aula y el intercambio de impresiones profesor-alumno, aspectos necesarios para la consecución del objetivo de sensibilización. Además, se trató de garantizar un momento final de reflexión para profundizar en las impresiones y emociones experimentadas por el alumnado y evaluar si se están logrando los efectos deseados de sensibilización.

Como se ha mencionado anteriormente, en todas las sesiones se dedicó un momento final para la **reflexión** conjunta, en el que se priorizó el debate sobre las capacidades y posibilidades motrices de las personas con discapacidad, intentando con ello abandonar los prejuicios y estereotipos arraigados sobre las limitaciones y el bajo rendimiento de las mismas, así como los sentimientos de pena o compasión.

Por último, para la **evaluación final** del programa se utilizó un diseño mixto cuantitativo-cualitativo, en el que se combinó la información recogida mediante cuestionarios validados con la aportada por algunos de las y los participantes durante el desarrollo de dos grupos de discusión. Concretamente, los cuestionarios utilizados fueron la versión reducida y validada en español por Felipe-Rello et al. (2020) del cuestionario *Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps* (CATCH) y la Escala de Actitud hacia el Alumnado con Discapacidad en Educación Física (EAADEF; Íñiguez-Santiago et al., 2017). Por último, cinco personas de cada uno de los dos grupos participaron en un grupo de discusión moderado por el docente. Durante el mismo, el alumnado aportó sus puntos de vista en relación con los siguientes temas: opiniones sobre los deportes adaptados practicados, conocimiento previo de los mismos, emociones experimentadas durante el programa y opinión sobre las personas con discapacidad.

La información cualitativa recogida mediante los grupos de discusión indicó que las actividades desarrolladas permitieron que el alumnado pudiera ponerse en el lugar de las personas con discapacidad, reducir las actitudes compasivas hacia ellas, desarrollar empatía y valorar sus capacidades, a la vez que descubrir diferentes modalidades deportivas adaptadas o profundizar en su conocimiento.

## 5. Consideraciones finales

A lo largo de este capítulo hemos desarrollado algunos de los aspectos más importantes, a nuestro juicio, para diseñar y poner en práctica programas de desarrollo de actitudes positivas hacia la discapacidad. Los resumimos aquí, a modo de receta para “cocinar”

un programa de desarrollo de actitudes positivas hacia la discapacidad en Educación Física.

Deberíamos comenzar fijando unos objetivos adecuados a nuestro contexto y dirigidos a los participantes. Si además del propio desarrollo de actitudes positivas hacia la discapacidad se van a añadir otros objetivos, estos deben incluirse en el diseño desde el primer momento.

Respecto a los participantes, el desarrollo de actitudes positivas hacia la discapacidad se puede realizar tanto en grupos en los que haya personas con discapacidad como en los que no. Si existen personas con discapacidad, se sugiere que las actividades de simulación no sean exclusivamente de su tipo de discapacidad, con el objetivo de no señalar en exceso la diferencia, y que se incluya a estos en las simulaciones con implementos (p. ej. si se decide reducir la movilidad de las piernas con una cinta para simular la discapacidad física, se le debe colocar también la cinta al alumno que va en silla de ruedas).

Para el diseño del programa y de las actividades recomendamos combinar estrategias de información, a modo de presentación del programa, con estrategias de simulación. El número y duración estará determinado por las posibilidades, aunque recomendamos avanzar de la jornada a la unidad didáctica. La posibilidad de completar los programas con actividades de contacto directo aportará un ingrediente diferencial a vuestros programas, por lo que, aunque somos conscientes de que existen dificultades logísticas, animamos a buscar las alianzas necesarias (con asociaciones o colectivos) para poder llevarlas a cabo, ya que serán muy enriquecedoras para todas las partes implicadas.

La elección del tipo de discapacidad o discapacidades a incluir dependerá de los objetivos. Nosotros animamos a explorarlas todas y, desde una perspectiva amplia, incorporar muchas realidades corporales distintas, tratando de movernos desde la sensibilización a la discapacidad al desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad.

La actitud del docente es un aspecto muy relevante a la hora de realizar este tipo de prácticas, por lo que es necesaria una actitud participativa, dialogante y

positiva para que las actuaciones previstas puedan surtir el efecto deseado.

Por último, subrayamos la importancia de la reflexión en todas las propuestas de tareas que presentamos, para ello sugerimos utilizar diferentes momentos y formatos de reflexión, por ejemplo: diarios, autoinformes, grupos de discusión, entrevistas o asambleas.

## 6. Para ampliar

Para encontrar más información sobre diferentes diseños de programas de desarrollo de actitudes hacia la discapacidad en Educación Física se recomienda consultar las siguientes referencias:

- Ocete, C., Pérez-Tejero, J., Coterón, J., & Reina, R. (2022). How do competitiveness and previous contact with people with disabilities impact on attitudes after an awareness intervention in physical education? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(1), 19-31. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834527>
- Reina, R., Haegele, J. A., Pérez-Torrallba, A., Carbonell-Hernández, L., & Roldan, A. (2021). The influence of a teacher-designed and -implemented disability awareness programme on the attitudes of students toward inclusion. *European Physical Education Review*, 27(4), 837-853. <https://doi.org/10.1177/1356336X21999400>
- Reina, R., Íñiguez-Santiago, M. C., Ferriz-Morell, R., Martínez-Galindo, C., Cebrián-Sánchez, M. & Roldan, A. (2022) The effects of modifying contact, duration, and teaching strategies in awareness interventions on attitudes towards inclusion in physical education. *European Journal of Special Needs Education*, 37, 1, 57-73. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1842973>

## 7. Referencias bibliográficas

- Abellán, J. y Sáez-Gallego, N.M. (2017). Los para-deportes como contenido de educación física en primaria: el ejemplo de la Boccia. *Didacticae*, 2, 134-142. <https://doi.org/10.1344/did.2017.2.134-142>
- Abellán, J., Sáez-Gallego, N. M. y Carrión, S. (2018). La boccia como deporte adaptado y sensibilizador en Educación Física en Educación Secundaria. *SPORT*

- TK: *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 7(2), 109-114.
- Abellán, J., Segovia, Y., Gutiérrez, D., y García-López, L. M. (2022). Sensibilización hacia la discapacidad a través de un programa integrado de educación deportiva y aprendizaje-servicio. *Retos*, 43, 477-487. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.86625>
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Armstrong, R., Rousenbaum, P., y King, S. (1987). A randomized controlled trial of a “buddy” programme to improve children’s attitudes toward the disabled. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 29, 327-336.
- Atienza, R., Espí, B., Martos-García, D., García-Puchades, W., Monforte, J. y Valencia-Peris, A. (2016). El Pirata Pataxula. Un cuento motor como pretexto crítico hacia la inclusión. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 54, 37-40.
- Anzaldúa, G. (2012). *Borderlands/La Frontera. The new mestiza* (4 ed.). Aunt Lute Books.
- Felipe-Rello C. y Garoz, I. (2014). Actividad Físico-Deportiva en Programas de Cambio de Actitudes hacia la Discapacidad en Edad Escolar: Una Revisión de la Literatura. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 9(27), 199-210.
- Felipe-Rello, C., Garoz, I. y Tejero-González, C. M. (2018). Análisis comparativo del efecto de tres programas de sensibilización hacia la discapacidad en Educación Física. *Retos*, 34(34), 258-262. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59889>
- Felipe-Rello, C., Garoz, I. y Tejero-González, C. M. (2020). Cambiando las actitudes hacia la discapacidad: diseño de un programa de sensibilización en Educación Física. *Retos*, 37, 713-721. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.69909>
- García, B. M. y Pérez, M. (2010). Cuento motor: “Una pizca de magia”. *Revista EFDeportes.com, Revista Digital*, 149. Recuperado de <https://efdeportes.com/efd149/cuento-motor-una-pizca-de-magia.htm>
- Iglesia, J. (2008). Los cuentos motores como herramienta pedagógica para la Educación Infantil y Primaria. *Revista ICONO*, 6(1), 96-111.
- Íñiguez-Santiago, M. C., Ferriz, R., Martínez-Galindo, M. C., Cebrián-Sánchez, M. M., y Reina, R. (2017). Análisis factorial de la escala de actitudes hacia el alumnado con discapacidad en educación física (EAADEF). *Psychology, Society, y Education*, 9(3), 493-504. <https://doi.org/10.25115/psye.v9i3.652>
- Learly, L. (2018). Cuestiones terminológicas referidas al deporte de personas con discapacidad. En J. L. Martínez, A. Jofre y L. C. Pérez (Eds.), *Libro blanco del deporte de personas con discapacidad en España* (pp. 21-26). Cinca.
- Mansilla, P. y Abellán, J. (2022). Juegos cooperativos-sensibilizadores para mejorar las actitudes hacia la discapacidad en educación física en educación primaria. *Sportis Scientific Journal*, 8(1), 60-80. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.1.8640>
- Martínez, M. E. (2001). Currículum de educación física y características de los materiales curriculares. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 4, 7-17.
- Martos-García, D. y Pans, M. (2021). Aprender empatía: inclusión y ética en una experiencia de simulación. En *Soca-rel, Educación Física como herramienta de transformación social. Pretextos críticos* (65-88). INDE.
- Martos-García, D., Monforte, J., Espí, B., Atienza, R., Valencia-Peris, A. y García-Puchades, W. (2022). El cuento motor como recurso didáctico provocativo para fomentar la cooperación y la empatía. *Retos*, 44, 936-945.
- Martos-García, D., Pereira-García, S., Felis i Anaya, M. y Espí Monzó, B. (2016). “Huesos de cristal” y Educación Física. Una experiencia de simulación e imaginación hacia la inclusión. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 33(11), 225-234.
- McKay, C. (2018). The value of contact: unpacking Allport’s contact theory to support inclusive education. *Palaestra*, 32(1), 21-25.
- McKay, C., Pate, J., Mirabito, T. y Anaza, E. (2022). Engaging with wheelchair basketball: analyzing viewer attitudes and actions toward ‘the rebound: a wheelchair basketball documentary’. *Sport in Society*, 25(5), 963-981.
- McKay, C., Walters, J. y Haegele, J. (2019). The Impact of a Disability Sport Documentary: Depicting the College Student Viewing Experience through Reflective Essays. *Palaestra*, 33(4), 27-32.
- McKay, C., Block, M. y Park, J.Y. (2015). The impact of paralympic school day on student attitudes toward inclusion in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(4), 331-348. <https://doi.org/10.1123/APAQ.2015-0045>
- Monforte, J., Úbeda-Colomer, J., Atienza-Gago, R. y Espí, B. (2021). Historias que mueven: el potencial del cuento motor en la Educación Física sociocrítica. En *Soca-rel, Educación Física como herramienta de transformación social. Pretextos críticos* (89-106). INDE.
- Porter, G. (2015). A recipe for successful inclusive education: three key ingredients revealed. *Interacções*, 10(33), 10-17. <https://doi.org/10.25755/int.6729>

- Reina, R., López, V., Jiménez, M., García-Calvo, T. y Hutzler, Y. (2011). Effects of awareness interventions on children's attitudes toward peers with a visual impairment. *International Journal of Rehabilitation Research*, 34(3), 243-248. <https://doi.org/10.1097/MRR.0b013e3283487f49>
- Ríos, M, Blanco, A., Bonany, T. y Carol, N. (1998). *El juego y los alumnos con discapacidad*. Paidotribo.
- Ríos, M. (1994). Los juegos sensibilizadores: una herramienta de integración social. *Apunts: Educación Física y deportes*, 38, 93-98.
- Sáez-Gallego, N. M., Abellán, J., y Segovia, Y. (2023). Un cuento motor para sensibilizar hacia la discapacidad intelectual: La Galaxia Diversa. *Retos*, 49, 1045-1055. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.98584>
- Santana, P. y Garoz, I. (2013). Actitudes hacia la discapacidad e intervención docente desde el deporte adaptado. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 49(13), 1-17.
- Triandis, H.C. (1971). *Attitude and attitude change*. Wiley.
- Valencia-Peris, A., Mínguez-Alfaro, P. y Martos-García, D. (2020). La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad. *Retos*, 37, 597-604. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74180>



# 11.

## Estrategias avanzadas de adaptación de tareas. El modelo TREE

Jorge Abellán

Facultad de Educación de Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha

### 1. Justificación

Una de las preguntas que un maestro de Educación Física (EF) se hace cuando tiene un estudiante con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en su clase es: ¿cómo consigo que participe lo máximo posible? Con la idea de ayudar a responder esta pregunta, en este capítulo se desarrollarán algunas nociones básicas para ayudar a conseguir el objetivo de la máxima participación posible. No se ofrecerán recomendaciones pormenorizadas para cada tipo de discapacidad, o características específicas, sino que el objetivo es que el profesorado de EF conozca las estrategias básicas que deben guiar su proceso de adaptación de tareas.

El presente capítulo se dedica a profundizar en la adaptación de tareas como una de las estrategias que fomentan la inclusión desde un punto de vista más práctico. Consideramos que una adaptación de tareas es una modificación que se realiza a una tarea previamente diseñada para posibilitar la participación, en igualdad de oportunidades, de uno o varios estudiantes, que por alguna característica específica (las adaptaciones no se refieren únicamente al alumnado con NEE) no podrían realizarlo sin dicho cambio. Entendemos por tanto que aquellas tareas,

diseñadas inicialmente pensando en la participación de alumnado concreto, no deberían ser consideradas adaptaciones, sino que formarían parte del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA, el cual se aborda en el capítulo 12).

Lo que se debería comprender es que adaptar una tarea no es hacerla más fácil, sino buscar un camino para que todo el alumnado pueda llegar a conseguir los objetivos propuestos. En ocasiones, el camino será siempre el mismo para todos y, otras veces, serán precisos varios caminos para llegar a un mismo objetivo.

### 2. Reglas para la adaptación de tareas en Educación Física y deporte

En nuestra opinión, y partiendo de las reglas del diseño de deporte inclusivo (del inglés *inclusive sport design*, ver el apartado “Para saber más”) toda adaptación debería cumplir con las siguientes reglas:

- **Mantener la identidad de la tarea:** la modificación realizada en la tarea debería mantener su esencia y sus elementos identificativos más relevantes. En este sentido, una sobre adaptación cambiando determinados elementos estructurales del juego propuesto acabaría cambiando la tarea

propuesta, por lo que el alumnado con NEE al que va destinada la adaptación acabaría jugando a otra cosa. Por ejemplo, si pretendemos adaptar el “juego del pañuelo”<sup>1</sup> podríamos hasta cambiar el pañuelo por otro objeto, a pesar de que da nombre a la actividad, pero tendríamos que mantener la idea de que existen equipos que actúan a la llamada de algún animador o maestro y que deben llevar a un determinado lugar algún objeto.

- **Mantener el desafío:** en este sentido diremos que se hace necesario que la incertidumbre se mantenga durante la tarea, ya que si la adaptación hace que alguien a priori sepa que va a ganar o a perder acabará perdiendo el interés en participar. Haremos en este sentido una aclaración: cuando hablamos de igualdad de oportunidades durante la práctica nos referimos a igualdad de oportunidades de ganar, pero también de perder, por lo que las adaptaciones relacionadas con que algún alumno no pueda ser pillado por ejemplo deberían desecharse. En esta situación se habría eliminado por completo el desafío. En estos casos deberíamos optar, por ejemplo, por otorgar más “vidas” en el caso de que dicho alumno tenga más oportunidades de ser pillado.
- **Realizar únicamente los cambios necesarios:** defendemos la idea de que la mejor adaptación es aquella que no es necesario realizar, ya que el diseño previo de la actividad ya ha previsto diferentes niveles de ejecución. En este sentido, y con el objetivo de que se produzca un ajuste entre las posibilidades de participación y el desarrollo de la actividad, se podrá optar por una eliminación paulatina de las adaptaciones a medida que no vayan siendo necesarias, ya que el alumnado ha mejorado su rendimiento en los juegos. Es especialmente importante prestar atención a las primeras ocasiones en las que se realizan adaptaciones, ya que nuestra experiencia nos dice que el profesorado

novel tiende a sobre-adaptar, incumpliendo entonces las reglas anteriores de mantener el desafío y la integridad de la tarea.

- **Involucrar a los participantes en la toma de decisiones:** a medida que los estudiantes vayan siendo capaces de aportar puntos de vista y opiniones sobre la realización de las tareas se puede ir preguntando sobre sus sugerencias para adaptar la tarea propuesta. Es una actividad interesante dar a los estudiantes una tarea base y a partir de ellas pedirles que vayan sugiriendo y probando adaptaciones, siempre que se cumplan las anteriores reglas de adaptación. El hecho de que los estudiantes jueguen con sus propias reglas adaptadas sin duda beneficiará su implicación en el desarrollo de una EF más cercana a la justicia social.

### 3. El continuo de la inclusión en Educación Física y Deporte

Las diferencias individuales de cada uno de nuestros estudiantes, y no exclusivamente de aquellos con NEE, determinan que no existan recetas mágicas para adaptar las tareas en EF a cada tipo de discapacidad, al contrario, desde nuestro posicionamiento el proceso de adaptación de tareas debería basarse en dos ideas: i) cualquier adaptación debe proponerse y realizarse con el objetivo de solucionar una barrera detectada, y ii) siempre trataremos cada adaptación de manera individual y aislada, entendiendo que la mayoría de ellas deberían ir dejando paso paulatinamente el juego completo.

En este sentido, Misener y Darcy (2014) proponen el continuo de la inclusión, inicialmente diseñado para el contexto deportivo, aunque perfectamente equiparable a un contexto de la EF. La versión que aquí se presenta se considera una modificación del *espectro de inclusión* original, diseñado en 1996 por Ken Black. La posibilidad de participación completamente integrada de la persona con discapacidad, como un estudiante con NEE, se encuentra destacada, ya que sería la muestra máxima de inclusión.

En la Figura 1 se muestra como en cada momento en el que una o varias personas con discapacidad vayan a participar en un contexto de práctica en EF,

1 El juego del pañuelo es un juego popular muy utilizado en las clases de Educación Física en España. Dos equipos se sitúan a los lados y una persona sujeta un pañuelo en el centro. El docente dice un número, que corresponde con dos estudiantes, uno de cada equipo. El estudiante que logre llevar el pañuelo a su equipo sin ser pillado por el otro equipo ganará un punto.

**Figura 11.1.**  
Continuo de la inclusión en Educación Física y deporte



Nota. Adaptado de Misener y Darcy (2014).

se puede optar por diferentes soluciones para que puedan desempeñar su papel en términos de igualdad de oportunidades. A continuación, se desarrollan las anteriores posibilidades de participación de manera más detallada.

### 3.1. Completamente integrado

En este tipo de actividades el diseño suele ser muy abierto, por lo que todo el alumnado puede participar sin modificaciones específicas. En este caso las tareas han sido diseñadas siguiendo las indicaciones del DUA, en el que nos detendremos de manera más pausada en el siguiente capítulo. Un ejemplo de tareas con diseño abierto podría ser aquellas centradas en la realización de actividades por tiempo en lugar de por repeticiones al trabajar alguno de los elementos de la condición física. Por ejemplo, en lugar de que el alumnado tenga que realizar un número determinado de saltos con la cuerda se le pedirá que realice el máximo número de saltos posibles en un minuto. Es labor del profesorado evaluar el proceso y no tan solo

el producto, por lo que se tendrán en cuenta registros anteriores, así como la observación del trabajo del alumnado en las sesiones para obtener una información veraz sobre si se ha mejorado o no. Siguiendo esta filosofía, entre las clásicas pruebas de evaluación de la resistencia siempre recomendaríamos utilizar el test de Course-Navette<sup>2</sup> sobre el test del kilómetro, siempre hablando desde el punto de vista de la apertura del diseño, y no entrando en detalles sobre los elementos condicionales específicos que evalúan.

### 3.2. Integrado con modificaciones

En este tipo de tareas la participación del estudiante con discapacidad se produce en un contexto de práctica junto a compañeros sin discapacidad en el que para asegurar su participación se realizan determinadas adaptaciones. Las adaptaciones se pueden realizar solamente para el estudiante con NEE o discapacidad, o para toda la clase. Se sugiere que estas adaptaciones no se asocien a las características de los estudiantes con discapacidad. Por ello, en el apartado 4 se ofrecerán múltiples estrategias para realizar estas adaptaciones, que en este caso se refieren fundamentalmente a las reglas de las tareas.

### 3.3. Actividades paralelas

Tienen que ver con la realización de una misma actividad por parte del grupo, pero dividida en niveles de práctica, de manera que siempre se realizará con el mismo objetivo, pero a diferentes niveles de dificultad. Aquí tenemos dos opciones:

- a) Plantear tareas que puedan ser superadas para ir **progresando** hacia niveles más complejos, y cada estudiante podría quedarse en el nivel al que consiga llegar. Como ejemplo utilizaremos una tarea técnica muy sencilla, pero en la que se observa muy bien la evolución en dificultad. Se realizan diferentes marcas en el suelo indicando diferentes zonas de lanzamiento canasta. En cada canasta hay una zona marcada, de más cerca a más lejos,

<sup>2</sup> Es una prueba que mide la capacidad aeróbica de una persona. Consiste en correr de un lado a otro en una distancia de 20 m. al ritmo de una señal sonora. La prueba terminará cuando la persona no pueda seguir el ritmo marcado.

desde debajo de la canasta hasta la línea de tres puntos. Los estudiantes empiezan a realizar lanzamientos y cuando consigan un número determinado de anotaciones podrían pasar al siguiente nivel, o se puede ubicar a cada estudiante en un nivel de complejidad adecuado a sus características. Mientras se realiza esta tarea el profesor puede pasar por los grupos y corregir elementos técnicos en el lanzamiento de todos sus estudiantes, ya que todos estarían trabajando el mismo contenido, técnico en este caso, pero ajustado a sus posibilidades.

b) Realizar las agrupaciones de estudiantes por nivel, planteando **tareas similares**, pero con **diferente complejidad técnico-táctica**. Por ejemplo, se realizarán grupos de seis estudiantes, en los que se trabaje el desmarque en situaciones de 3 vs. 3 en balonmano. En cada grupo se pueden poner diferentes reglas para convertir el mismo trabajo técnico-táctico en más o menos complejo. De esta manera en todos los grupos se trabaja el mismo elemento técnico-táctico, pero ajustado a las capacidades de los estudiantes. A continuación, se proponen cuatro niveles de dificultad acumulativos, de manera que en el último nivel se integran las reglas de todos los anteriores.

- Nivel 1. Se jugará con las reglas básicas: con el balón en las manos no se puede avanzar, solamente se puede robar el balón al interceptar un pase y se anota recibiendo pasado una línea.
- Nivel 2. Se deben realizar al menos cinco pases en el equipo antes de anotar.
- Nivel 3. Todos deben tocar el balón antes de anotar.
- Nivel 4. No se puede repetir compañero para pasar.

### 3.4. Actividades adaptadas

Uno de los contenidos que corresponde con este tipo de actividades sería el deporte adaptado o paralímpico. En este sentido, este tipo de actividades podrían orientarse desde diferentes perspectivas, ofreciendo la posibilidad de que estudiantes con discapacidad participaran siempre que se eligiera un deporte ajustado a sus características. En este sentido, queremos recalcar

que en ningún caso esta sería la única solución posible, ya que se ha observado una tendencia a utilizar los deportes adaptados como única medida de inclusión. En nuestro caso son solamente una opción más, ya que los estudiantes con NEE pueden practicar deporte adaptado, y otros muchos contenidos de EF.

En los programas paralímpicos actuales, según el Comité Paralímpico Internacional, hay 28 deportes paralímpicos, 22 de verano y seis de invierno. De este catálogo de deportes disponen los maestros de EF para elegir aquellos deportes que implementen en sus clases, siguiendo lo indicado por el último Real Decreto. Sin duda, la inclusión del deporte paralímpico como saber básico en la nueva ordenación de contenidos de Educación Primaria supone una gran oportunidad para fomentar su práctica desde el colegio.

Un deporte paralímpico es, sobre todo, un deporte. Por encima de cualquier apellido que le agreguemos, cuando vemos un deporte paralímpico lo que podemos observar es a personas practicando deporte, y esa sería una de las ideas clave con las que el alumnado debería quedarse al terminar su contacto con dicho deporte. Aclararemos también que, al igual que cualquier deporte, el deporte paralímpico no es educativo *per se*, como ya se había indicado en trabajos previos, por lo que necesita aplicarse con las metodologías y con la orientación adecuada.

Llegados a este punto cabría preguntarse, ¿qué puede aprender el alumnado realizando estos deportes en clase de EF? Para responder a esta pregunta utilizaremos las posibles orientaciones del deporte paralímpico que expusimos en un trabajo anterior (Abellán y Sáez-Gallego, 2017): el deporte paralímpico como contenido propio, el deporte paralímpico como práctica motivadora y el deporte paralímpico como práctica sensibilizadora.

**El deporte paralímpico como contenido propio.** El deporte paralímpico puede ser un medio para aprender deporte, en este sentido puede contribuir como medio al desarrollo de la mayor parte de las competencias específicas que propone el nuevo decreto. Además, es susceptible de aplicarse por medio de alguno de los actuales modelos pedagógicos de EF, como expusimos en nuestra investigación en la que lo

empleábamos en una propuesta integrada del modelo de educación deportiva y del aprendizaje-servicio (Abellán et al., 2022).

**El deporte paralímpico como práctica motivadora.** Existe un creciente interés de la investigación por indagar en la motivación del alumnado al realizar EF, y cómo algunas prácticas del profesorado pueden ayudar a contribuir a un incremento de dicha motivación. En este sentido, la práctica de deportes paralímpicos sin duda contribuye a ofrecer al alumnado experiencias novedosas, que tratadas desde el punto de vista lúdico pueden ser empleadas para lograr un aumento de la motivación en el alumnado. En este sentido, podríamos equiparar esta novedad a la que producen los deportes alternativos desconocidos cuando se emplean en EF por primera vez.

**El deporte paralímpico como práctica sensibilizadora.** Practicar deporte paralímpico supone pedir al alumnado que simule tener discapacidad, y por tanto que utilicen algunas de las estrategias clásicas de los programas de cambio de actitudes hacia la discapacidad con la intención de mejorar las actitudes de los participantes. Entre dichas estrategias está la propia simulación, la información (cuando ofrecemos detalles de la práctica, reglas o características de los participantes) y también el contacto directo en la medida en la que algún deportista paralímpico pudiera visitar el centro y compartir práctica con el alumnado. En el capítulo 10 se puede profundizar en el desarrollo de programas para el desarrollo de actitudes positivas hacia la discapacidad.

En todos los casos diremos que el deporte paralímpico contribuye a lograr la consecución de los Objetivos del desarrollo sostenible de la UNESCO, cuyo desarrollo se materializa en España en la Agenda 2030. Es especial coincide con el objetivo 4, en el que se aboga por garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

En este tipo de actividades también se podrían englobar las tareas realizadas en los Centros de Educación Especial, en las que todos los estudiantes presentan características similares. Sin embargo, es importante decir que la diversidad del alumnado es muy amplia, y

utilizar una actividad adaptada no garantiza que pueda ser realizada con garantías por todo el alumnado, por lo que se podrían realizar sin problema adaptaciones sobre las actividades adaptadas, con el objetivo de no dejar a nadie atrás.

### 3.5. Actividades individualizadas

Desafortunadamente, como indican en el diseño del deporte inclusivo (*inclusive sport design*) a veces no es posible incluir a todo el alumnado durante todo el tiempo de práctica de manera conjunta. Es en este momento cuando se deberían incluir actividades individualizadas que con el objetivo de sumar a la consecución de los objetivos educativos previstos se deberían diseñar siempre en la misma dirección de la tarea principal realizada por el resto de la clase.

Deberían ser una **respuesta muy excepcional**, en el caso de que en un determinado momento algún estudiante con discapacidad no pudiera participar con garantías de igualdad de oportunidades en alguna tarea y se haya intentado adaptar la tarea sin éxito. Ofrecemos dos sugerencias para tratar de abordar esta situación. La primera es que la tarea alternativa debería trabajar aspectos curriculares similares a la tarea grupal, para que el estudiante siga el ritmo del grupo. Y la segunda es que, siempre que sea posible, la tarea individualizada no signifique práctica en solitario. Se deberían realizar tareas acompañados de algunos compañeros, que podrían después rotar. En todos los casos debemos evitar la imagen de un estudiante en una esquina haciendo una tarea en solitario mientras sus compañeros realizan otras actividades. Entendemos este proceso de búsqueda de la inclusión como un camino, por ello, estas actividades podrían ser el primer paso para el desarrollo de habilidades suficientes para que los estudiantes se reincorporen lo antes posible a la práctica completa junto a su grupo clase.

## 4. El modelo TREE como referencia

En este capítulo se desarrollará el modelo TREE para la adaptación de tareas, desarrollado por la Comisión de Deportes de Australia (Kiuppis, 2018). Las siglas corresponden a las diferentes categorías susceptibles de presentar barreras y por tanto en las

que se deberían realizar adaptaciones. Estas categorías son: estilo de enseñanza (*Teaching Style*, T), las reglas (*Rules*, R), el entorno en el que se desarrolla la actividad (*Environment*, E) y el material a utilizar (*Equipment*, E). Se trata de un modelo sencillo cuya aplicación se destina fundamentalmente al ámbito educativo, aunque podría emplearse sin dificultades en la enseñanza del deporte en edad escolar. Se pretende que el profesorado de EF se familiarice con la utilización de este modelo y con la necesidad de realizar antes una evaluación de las barreras con el objetivo de realizar las mínimas adaptaciones posibles.

Para ayudar a detectar las barreras y proponer adaptaciones recomendamos utilizar la Tabla 11.1., cuya estructura se basa en el modelo TREE (Kiuppis, 2018).

Otra de las posibilidades de detección de las barreras sería utilizar el Modelo ecológico sistemático para adaptar actividades físicas (*Systematic ecological model for adapting physical activities*; SEMA; Hutzler, 2007). En este caso se seguirían los siguientes pasos para la detección de barreras:

1. Define la tarea.
2. Define los criterios para una actuación exitosa.
3. Identifica barreras y facilitadores para la práctica.
4. Identifica errores en la ejecución.
5. Sugerencias de adaptación.

El SEMA podría ser utilizado en sus cuatro primeros apartados como punto de partida y después incluir el modelo TREE en el quinto apartado, como forma de organizar las sugerencias de adaptación. También

**Tabla 11.1.**

*Tabla de referencia para la utilización del Modelo TREE*

|            | Estilo de enseñanza | Reglas | Entorno | Material |
|------------|---------------------|--------|---------|----------|
| Barreras   |                     |        |         |          |
| Adaptación |                     |        |         |          |

La forma en la que se sugiere utilizar la tabla es la siguiente. En primer lugar, se realiza el juego y se observa cada una de las categorías, anotando las barreras para la participación, entendidas como los aspectos que no favorecen la participación del o los estudiantes a evaluar (como ya hemos comentado, pueden o no tener discapacidad o NEE). En segundo lugar, se reflexiona sobre lo anotado, tratando de ofrecer alternativas de adaptación de las barreras detectadas, que se incluyen en el apartado de Adaptación. Finalmente, se volverá a poner en práctica la actividad para evaluar si esas adaptaciones propuestas consiguen mejorar la participación de los estudiantes evaluados.

podríamos optar únicamente por la utilización del TREE, tal y como presentamos en el caso práctico del apartado 5. Independientemente de la elección final, la idea básica es que para la propuesta de adaptaciones se debe partir de una búsqueda y detección previa de barreras de participación y progreso de los estudiantes.

A continuación, se explica cada una de las categorías que integran el modelo TREE, proponiendo en cada una de ellas sugerencias para proponer posibles adaptaciones. En cualquier caso, cada situación concreta debe tener respuestas específicas.

#### 4.1. Estilo de enseñanza

En este caso podemos decir que la adaptación no tendría ver con el estudiante sino con el profesorado. Algunas ideas para mejorar la presentación de las tareas cuando tenemos estudiantes con discapacidad, y aplicables también al resto de los estudiantes, son las siguientes: asegúrate de que todos los estudiantes puedan verte y escucharte, realiza explicaciones breves, emplea ejemplos. Para ampliar las posibilidades de comprensión se pueden utilizar apoyos visuales, como esquemas o el recordatorio de las reglas del juego con dibujos en una pizarra junto a la pista.

Destacaremos en este apartado también las posibilidades que ofrecen los pictogramas, disponibles en páginas web (<http://www.arasaac.org/>), y la lectura fácil (<http://www.lecturafacil.net/es/>), cuyo objetivo sería el de presentar textos apropiados para diferentes grupos. Es particularmente interesante la posibilidad de escribir las reglas de los juegos que solemos emplear en clase para ofrecérselos a los estudiantes antes de la práctica. Respecto a los pictogramas, sugerimos la lectura del libro “Comunícate rompiendo barreras” de Venerandi et al. (2010) como ejemplo de creación de pictogramas en EF.

#### 4.2. Reglas

Son difíciles de cambiar en el deporte competitivo, sin embargo, se pueden modificar a nuestra voluntad cuando se trata de nuestra propia clase de EF. Las reglas se pueden eliminar o simplificar, y, a medida que las habilidades y la comprensión de ellas aumente, se deberían ir reintroduciendo paulatinamente. Algunos de los ejemplos para modificar las reglas pueden ser lo siguientes: crear zonas en las que se permitan más botes o toques, o modificar las distancias para lanzar o defender. Respecto al número de estudiantes o deportistas, se puede por ejemplo reducir el número de componentes de los equipos para aumentar las posibilidades de participación o juntar a jugadores de similar habilidad en tareas de marcaje. En cuanto a la anotación, se pueden dar diferentes opciones para puntuar o que por ejemplo existan diferentes puntuaciones por posición. En este último caso, ubicar a un estudiante con discapacidad en una posición en la que

su anotación vale doble podría incrementar su participación durante el juego, evitando además señalar la diferencias, ya que lo que marca el valor doble de su anotación es su ubicación y no sus características.

#### 4.3. Entorno

Nos referimos aquí a los aspectos relacionados con el espacio de juego, como la luz, el ruido, o la superficie de juego y las distracciones innecesarias que, a veces, obstaculizan la práctica. También podremos aumentar o reducir los espacios de juego, cambiar las dimensiones de los objetivos, como porterías o canastas e incluso bajar las redes en deportes de cancha dividida. Además, cuando las barreras en la práctica tengan que ver con la capacidad de concentrarse en las tareas deberemos tratar de reducir las distracciones.

#### 4.4. Material

Debería ser un facilitador de la práctica y un potenciador del aprendizaje, no una barrera, por lo que, si detectamos dificultades en cuanto a la participación y el progreso relacionados con los materiales, estos deberían ser sustituidos por otro material adaptado a las características de nuestros estudiantes. En este sentido, se puede adaptar el peso, el tamaño, el color o la velocidad. También se pueden crear materiales específicos, por ejemplo, el rendimiento de un estudiante con parálisis cerebral en tenis de mesa mejoró mucho cuando se creó un guante que llevaba adherida la pala para jugar, ya que en determinados momentos del juego la perdía. Animamos a crear las adaptaciones de material que nuestros deportistas o estudiantes necesiten con material reciclado y/o autoconstruido, evitando así los costes habitualmente elevados del material adaptado comercial. En este sentido se recomienda el empleo del modelo de autoconstrucción de materiales en EF. Las posibilidades de utilización de este modelo en la atención a la diversidad han sido exploradas en un trabajo previo (Abellán, 2020).

### 5. Ejemplo práctico: el caso de Alba

En el año 2020, Alba (seudónimo) era una niña de nueve años, que cursaba 3<sup>º</sup> de Educación Primaria. Presentaba NEE debido a que tenía discapacidad

física. Su caso llegó a nuestros oídos a través de la fisioterapeuta escolar que trabajaba con ella, así que decidimos investigar su participación en las clases de EF. La investigación completa está publicada (Valle-Ramírez et al., 2022), aquí nos centraremos en la forma en la que nos apoyamos en el modelo TREE para su evaluación y propuesta de adaptaciones.

En primer lugar, cabría preguntarse el motivo del interés por analizar su participación. Según Ainscow et al. (2006), los tres componentes de la educación inclusiva son: presencia, participación y progreso. Es evidente que sin presencia en las aulas no es posible lograr la inclusión, pero entendemos que el factor determinante es la participación, ya que sin ella no se podrá lograr el progreso, que entendemos como la adquisición de las competencias curriculares previstas a partir de la realización de las tareas programadas en clase.

Nuestro primer paso fue realizar una observación, con el propósito doble de analizar sus barreras en la participación y evaluar su presencia. Aunque Alba asistía a todas las sesiones de EF con su grupo de referencia, algo que no ocurría en otras asignaturas, en ocasiones no participaba junto a ellos. Y no lo hacía por dos motivos: primero, en ocasiones recibía en el aula de EF el apoyo de la fisioterapeuta; segundo, en otras ocasiones el maestro le asignaba tareas individualizadas. Sin duda, era necesaria una intervención empleando la adaptación de tareas. Mencionaremos algunas de las barreras detectadas, así como nuestras propuestas de adaptación, agrupadas en las categorías del modelo TREE.

**Estilo de enseñanza.** En este apartado se detectó la necesidad de que Alba estuviese situada en un lugar cercano al maestro, ya que casi siempre se situaba al final del grupo, perdiendo información del desarrollo de los juegos. Además, tanto Alba como sus compañeros necesitaban más información sobre la forma en la que Alba podría desarrollar los juegos. En ocasiones, los propios compañeros de Alba acababan por encontrar una solución a las dificultades de participación de Alba, por lo que se sugirió dar más importancia al apoyo entre iguales.

**Reglas.** El hecho de que las reglas no estuvieran adaptadas a las capacidades de Alba fue sin duda la barrera más importante para su participación. Por ejemplo, en el juego del tulipán, Alba no podía salvar a sus compañeros al no poder pasar por debajo de sus piernas. Lo que ocasionó que finalmente tampoco sus compañeros fueran a pillarla. Se sugirió que en las reglas del juego se podría ofrecer más de una forma de salvar (chocar la mano o dar un abrazo, por ejemplo) e incluir nuevas reglas como zonas de refugio para que se pudiera descansar durante el juego.

**Entorno.** Independientemente de la presencia de una alumna con discapacidad en clase, se podría decir que en ese centro el espacio de práctica de la EF era escaso. Esto se agravaba cuando Alba realizaba tareas individualizadas en clase, ya que se debía compartir el espacio entre dos actividades diferentes. Sin duda que la primera sugerencia fue la de que no se realizarán tareas diferentes, y que Alba participara siempre con sus compañeros. También la utilización puntual de una estructura tipo circuito podría ayudar cuando fuera necesaria la combinación de tareas distintas.

**Material.** Es cierto que el centro no disponía de material adaptado, lo que dificultaba la participación de Alba. Se sugirió que se pensara en la posibilidad de participación de Alba antes del diseño de las tareas, en línea con el DUA, con la idea de elegir aquel material que sirviera para potenciar la participación de Alba y del resto de sus compañeros.

Con la llegada del COVID este trabajo quedó incompleto, ya que no se pudieron evaluar con suficiente tiempo las sugerencias ofrecidas, pero sin duda que la idea de la necesidad de realizar adaptaciones para favorecer la participación de todo el alumnado caló en el centro. Por ejemplo, en una de las entrevistas que completaban este estudio, la orientadora del centro declaró que iban a comenzar a formar al profesorado en estrategias de inclusión, entre las que se encontraba la adaptación de tareas. Por ello, se recomienda seguir la secuencia de observación, detección de barreras y propuesta de adaptaciones, con el objetivo de que la participación del alumnado con discapacidad en clases de EF consiga el ansiado progreso en la adquisición de competencias curriculares.

## 6. Conclusiones

En este capítulo se ha presentado la estrategia de adaptación de tareas como una de las posibilidades de las que dispone el profesorado de EF para convertir las clases de EF en contextos más inclusivos. Se reitera la necesidad de comprender que adaptar una tarea no es hacerla más fácil, que se deben seguir las reglas propuestas y que toda adaptación tiene que ser precedida inevitablemente por una búsqueda de barreras previa.

Además, es importante destacar que, en el caso de los estudiantes con discapacidad, no existen solamente dos posibilidades, participa o no participa, sino que como muestra el espectro de la inclusión existen múltiples alternativas. El profesorado podrá elegir en cada situación la forma de participación que más se adecue a su contexto.

Finalmente, entendemos que la adaptación de tareas, especialmente en aspectos estructurales importantes como reglas y material, debería ser paulatinamente abandonada por el profesorado, sustituyéndose por diseños de tareas más amplios que no requieran de adaptaciones importantes. En este sentido, en los próximos capítulos se desarrollará el DUA como el modelo para guiar este diseño con perspectiva amplia.

## 7. Para ampliar

Se recomienda al lector visitar la página web de *The Inclusion Club* con múltiples recursos para favorecer la participación de las personas con discapacidad en EF y deporte. En especial, el apartado dedicado al modelo TREE, con videos y más información de la aplicación práctica. Se puede consultar en este enlace: <http://theinclusionclub.com/e12-introduction-to-the-tree-framework/>

También la web <https://inclusivesportdesign.com/> ofrece muchos recursos interesantes, como las reglas de adaptación de tareas que hemos mencionado en el apartado 2.

## 8. Referencias bibliográficas

- Abellán, J., y Sáez-Gallego, N. M. (2017). Los para-deportes como contenido de educación física en primaria: el ejemplo de la Boccia. *Didacticae*, 2, 134-142. <https://doi.org/10.1344/did.2017.2.134-142>
- Abellán, J. (2020). El material reciclado y/o autoconstruido como respuesta a las necesidades educativas especiales en Educación Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 22, 253-266. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2020.253-266>
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Hutzler, Y. (2007). A systematic ecological model for adapting physical activities: Theoretical foundations and practical examples. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(4), 287-304. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.4.287>
- Kiuppis, F. (2018). Inclusion in sport: disability and participation. *Sport in society*, 21(1), 4-21. <https://doi.org/10.1080/17430437.2016.1225882>
- Misener, L., y Darcy, S. (2014). Managing disability sport: From athletes with disabilities to inclusive organisational perspectives. *Sport Management Review*, 17(1), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2013.12.003>
- Venerandi, M., Arellano, M. P., y Sáez-Gallego, N. M. (2010). *Comunicate rompiendo barreras*. Gráficas Celarayn.
- Valle-Ramírez, A., Sáez-Gallego, N. M., y Abellán, J. (2022). Un estudio sobre la participación en Educación Física de una alumna con discapacidad física. *Retos*, 44, 116-127. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.83500>



# 12.

## Hacia una Educación Física Universal

Jorge Abellán

Facultad de Educación de Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha

### 1. Justificación

Un comportamiento habitual en el profesorado de Educación Física (EF) es tratar de adaptar las tareas que tenían previamente diseñadas a los estudiantes con discapacidad. Esta idea tan arraigada siempre ha sido interpretada como positiva, y debería seguir siéndolo, ya que en ella se observa la determinación del profesional de tratar de que todo su alumnado participe en las tareas de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, se entiende que la necesidad de realizar una adaptación, referida a la atención a la diversidad al menos, tiene implícito un pequeño traspié en la planificación de la actividad, ya que se ha diseñado sin tener en cuenta las características de todo el alumnado participante.

**El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un principio del aprendizaje** que, paulatinamente, se está introduciendo en los currículos oficiales de muchos países. Por ejemplo, Alba (2019) menciona que se está implantando en Chile, Uruguay, Colombia y EE.UU. Si tomamos como ejemplo el caso de España, se ha incorporado recientemente a los currículos de Educación Infantil (RD. 95/2022) y Primaria (RD. 157/2022). En ambos casos se incluye que entre los principios generales de la educación se debe contem-

plar la idea de que todas las medidas organizativas, metodológicas y curriculares adoptadas por los centros deberían regirse por los principios del DUA.

Además, en el ámbito de España esta incorporación también ha llegado a las comunidades autónomas a través de sus currículos. Por ejemplo, en el principio general cinco de la Educación Primaria en Castilla-La Mancha se indica que “Las medidas organizativas, metodológicas y curriculares que se adopten a tal fin se regirán por los principios del DUA” (Artículo 5 del Decreto 81/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Primaria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, p. 24357).

Por ello, a la justificación ética de tratar de diseñar actividades en las que todo el alumnado pueda participar se suma la justificación normativa, de tratar de diseñar de manera universal. En este sentido, aparecen aquí las dos orientaciones de los derechos como parte de la justicia social, mencionados en el capítulo 1: derechos legales, aquellos derivados de una normativa que obliga al empleo del DUA; y derechos morales, aquellos que son resultado de la propia ética profesional de los docentes, la cual debería llevarlos a buscar formas de aumentar la participación de su alumnado.

**Tabla 12.1.**  
Resumen de los principios y las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje

| Principios del DUA |                  | Proporcionar múltiples formas de implicación         | Proporcionar múltiples formas de representación                | Proporcionar múltiples formas de acción y expresión |
|--------------------|------------------|--|--|---|
| Pautas             | Niveles de logro |  |  |   |
|                    | Acceso           | Opciones para manifestar el interés                  | Opciones para la percepción                                    | Opciones para la acción física                      |
|                    | Construido       | Opciones para sostener el esfuerzo y la persistencia | Opciones para el lenguaje, expresiones, matemáticas y símbolos | Opciones para la expresión y la comunicación        |
|                    | Asimilado        | Opciones para la autorregulación                     | Opciones para la comprensión                                   | Opciones para las funciones ejecutivas              |

Nota. Modificado a partir de Alba (2019) y Lieberman et al. (2019).

En este sentido, Echeita (2022) destaca que frente al desafío de las habituales medidas individuales de proporcionar apoyo educativo en aulas específicas (algo poco habitual en EF, aunque sí existen otras prácticas que podrían estar al mismo nivel, como cambiar la clase por fisioterapia, por ejemplo) se deberían revisar y reajustar las programaciones y docencia empleando los principios propios del Diseño Universal y el Aprendizaje Accesible.

Es por ello por lo que en este capítulo se expone la manera de llevar el DUA a las clases de EF, con el objetivo final de que **el profesorado pueda diseñar sus clases con una perspectiva tan amplia que todos los estudiantes pudieran participar**. Por tanto, se podría llegar a lograr uno de los aspectos más importantes de la aplicación de los Objetivos del Desarrollo Sostenible: no dejar a nadie atrás.

## 2. Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje

El DUA no es únicamente una buena forma de enseñar (Edyburn, 2021), **es una planificación destinada a aumentar el acceso al aprendizaje y reducir las barreras para los estudiantes con distintas necesidades de aprendizaje**, incluyendo, a estudiantes

con discapacidad, y/o de contextos culturales o socioeconómicos diversos (Israel et al., 2014). El nacimiento de esta perspectiva se produjo en el campo de la arquitectura, con el nombre de Diseño Universal, y rápidamente se extendió a otros campos del conocimiento como la Educación. Este Diseño Universal se basa en siete principios: (1) igualdad de uso; (2) flexibilidad; (3) simple e intuitivo; (4) información fácil de percibir; (5) tolerancia al error; (6) esfuerzo físico bajo; (7) dimensiones apropiadas.

De acuerdo con Lieberman y Grenier (2019), **todos los educadores deberían considerar el DUA como modelo a adoptar en sus clases**. En este sentido, la aplicación de este marco de referencia beneficia no solo al alumnado con discapacidad, sino a todo el alumnado (Lieberman y Grenier, 2019), ya que permite una planificación que se adapte a sus características personales, físicas, cognitivas, intereses y ritmos de aprendizaje. Como indican Alba et al. (2015), existen cuatro enfoques de desarrollo del DUA habitualmente aceptados. Sin embargo, este capítulo se centrará en aspectos que los unen, como el objetivo de **maximizar las oportunidades de éxito de todo el estudiantado**.

Los principios en los que se basa el DUA están centrados en responder a las preguntas sobre por qué, qué y cómo aprender (*Center for Applied Special*

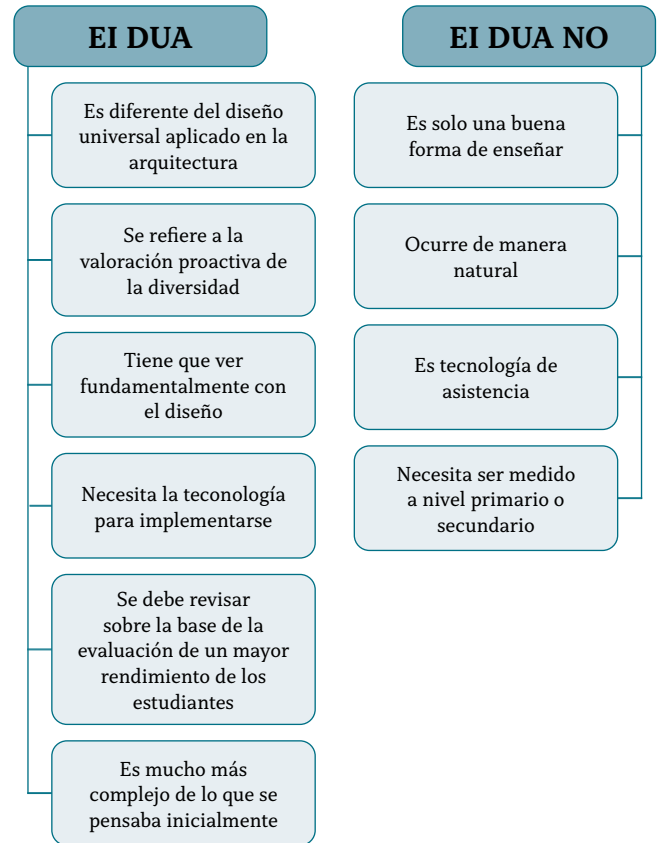
Technology; CAST, 2011) y se manifiestan en proporcionar múltiples formas de implicación, de representación y de acción, y expresión. Edyburn (2010) indica que el CAST desarrolló el DUA a partir de la Ley de Educación para Personas con Discapacidad de 1997 en EEUU, por lo que el DUA surgió del seno de la atención a las personas con discapacidad. Los principios del DUA se desarrollan después en diferentes pautas (CAST, 2011), que se muestran en la Tabla 12.1. Las pautas se dividen en tres niveles de logro que suponen una progresión en complejidad desde el nivel más sencillo al nivel más complejo. Los niveles son: acceso, construido y asimilado. **Estos niveles de pautas favorecen la utilización de rúbricas**, ya que se pueden crear tres niveles para cada uno de los principios y evaluar, y dar a conocer al estudiante y al resto de las profesionales en qué nivel de logro se encuentran.

Como indican Lieberman et al. (2021), Edyburn (2010) desarrolló diez propuestas para el desarrollo del DUA en su segunda década de existencia. Entre ellas incluía lo que era el DUA, y también lo que no era. El resumen de esas propuestas se muestra en la Figura 12.1.

### 3. ¿Cómo aplicar el Diseño Universal para el Aprendizaje a la Educación Física?

La explicación para trasladar la filosofía expuesta en el DUA a la EF escolar es sencilla de exponer. Se debería tratar de que, en el diseño de las tareas, sesiones y programaciones didácticas, las posibilidades de participación sean múltiples y partan de una propuesta abierta, con el objetivo de no tener que realizar ninguna adaptación, ya que a priori todo el mundo podría participar, independientemente de sus características individuales. Sin embargo, trasladar esta idea a la práctica diaria es algo complejo, quizá porque el profesorado suele estar acostumbrado a diseñar e impartir de una forma concreta y, **asumir los principios del DUA, implica un completo cambio de paradigma**. En este sentido, de acuerdo con Brian y Miedema (2019), se considera que el DUA no es algo nuevo como buena práctica en EF, sin embargo, sigue sin utilizarse muy a menudo en el día a día de

**Figura 12.1.**  
Diez propósitos de nuevas direcciones para el Diseño Universal para el Aprendizaje



Nota. Adaptado de Edyburn (2010) y Lieberman et al. (2021).

los centros educativos. En este sentido, es necesaria la salida de la zona de confort del profesorado para poder superar las costumbres adquiridas y avanzar hacia una EF universal.

En este sentido, **la piedra angular del DUA implica crear una planificación que trate de anticipar las necesidades educativas de todo el alumnado** (Brian y Miedema, 2019). Como indican Lieberman et al. (2021), utilizar el DUA en las clases de EF puede minimizar las diferencias entre los estudiantes y desarrollar un entorno más positivo y enriquecedor al que cada uno puede llegar con éxito y aprovechamiento. A continuación, se presentan una serie de ejemplos de cada uno de los principios y pautas anteriormente descritos para aplicar a los diseños en clase de EF.

### 3.1. Múltiples formas de implicación

Con este principio se responde a la pregunta **por qué aprender**. Para ello, se tratan de proporcionar diferentes opciones para despertar y mantener el interés del alumnado, para sostener el esfuerzo y la persistencia y para la autorregulación (Alba, 2019). Uno de los objetivos de estas estrategias es conseguir que todo el alumnado se encuentre **motivado** para realizar la práctica. En este sentido, se pretende tener en cuenta la **autonomía del alumnado**, sus objetivos y expectativas. Por ejemplo, respecto a las múltiples opciones para mostrar **interés**, cada día un estudiante podría elegir el juego de calentamiento o en cada grupo de nivel se podrían acordar las reglas de la tarea con los compañeros, siempre que el objetivo sea común a todos los participantes. De acuerdo con Lieberman et al. (2021), uno de los comportamientos esperables del profesorado al aplicar este principio será el de estimular los intereses y motivaciones de sus estudiantes de muchas formas diferentes.

### 3.2. Múltiples formas de representación

Este principio del DUA se centra en **garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a la información necesaria para construir su aprendizaje** (Alba, 2019). Sus pautas son proporcionar opciones para la percepción, para el lenguaje, expresiones matemáticas y símbolos y para la comprensión. Respecto a la pauta de proporcionar opciones para la percepción, la idea es que **existan diferentes maneras en las que se presenta la tarea**. Por ejemplo, se puede explicar la tarea con una pizarra, utilizando un ejemplo, o asignando parejas en las que un componente explica la tarea y el compañero la realiza. También se pueden usar videos para explicar las tareas, que el alumnado puede ver antes de las clases o utilizarlos para explicar en la misma clase. De acuerdo con Lieberman et al. (2021), uno de los comportamientos esperables del profesorado al aplicar este principio será el de presentar la información referente a todo el curso empleando múltiples formatos, de manera que todos los estudiantes puedan tener acceso a estos materiales.

### 3.3. Múltiples formas de acción y expresión

Con este principio se responde a la pregunta **cómo facilitar el aprendizaje**. Se trata de que el alumnado reciba diferentes alternativas para que cada cual elija la que mejor se adapta a sus características. Sus pautas son proporcionar opciones para la acción física, para la expresión y comunicación y para el desarrollo de las funciones ejecutivas. Por ejemplo, respecto a la pauta de proporcionar opciones para la acción física, en una tarea de iniciación al tenis se pueden ofrecer diferentes tipos de raquetas y pelotas, y que el estudiante elija aquella que crea que mejor se adapta sus características. También se podrían proporcionar opciones para elegir los objetivos individuales. De acuerdo con Lieberman et al. (2021), uno de los comportamientos esperables del profesorado al aplicar este principio será permitir a los estudiantes diferentes alternativas para demostrar su aprendizaje.

## 4. Sugerencias para la puesta en práctica

Como se ha venido comentando, **la utilización del DUA supone un cambio completo de la forma en la que se planifican y llevan a la práctica las unidades didácticas** (o situaciones de aprendizaje), las sesiones y las tareas de enseñanza-aprendizaje en el marco de la EF. Es por ello por lo que se sugiere que el desarrollo de dicho marco de referencia sea implementando de manera paulatina, tratando así de evitar determinados errores que pudieran ocurrir debido a la inexperiencia del profesorado que lo aplica y/o de ponerlo en práctica sin la suficiente reflexión y preparación.

A continuación, vamos a describir una serie de etapas que, desde nuestra opinión, pueden ayudar a realizar este proceso progresivo de implantación del DUA en un centro educativo. Recomendamos el seguimiento de la guía del CAST (2011), en la que se parte de una necesidad de cambio, una exploración, preparación, integración, ampliación y optimización, para llegar al aprendizaje experto.

#### 4.1. Consideraciones generales

En primer lugar, se deben realizar modificaciones en las programaciones actuales, teniendo en cuenta las evidencias publicadas en la literatura científica y los datos del análisis previo del contexto escolar que se debería realizar. Para ello se recomienda seguir los pasos propuestos por Feldman et al. (2003), que utiliza Currie-Rubin (2015) para explicar la forma en la que el análisis de los datos y el DUA pueden ayudar a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, que citamos a continuación:

1. Establecer una **visión general** sobre el centro educativo en el que se va a trabajar.
2. Recoger y analizar los **datos** del contexto escolar y de las características del alumnado.
3. Determinar las **fortalezas y las barreras de aprendizaje**.
4. Realizar un **plan de acción**.
5. **Evaluarlo** anualmente.

#### 4.2. Consejos para la realización de un plan de acción

Una vez realizado el análisis previo, y dando continuidad al paso 4 anterior, **para elaborar un plan de acción empleando el DUA** se sugiere seguir las fases de implementación indicadas por Meo y Currie-Rubin (2015), que son las siguientes:

1. **Preparar** la implementación.
2. Aplicarla a un **grupo-clase concreto**.
3. **Ampliar** a otras clases dentro del mismo centro.
4. Trascender ese centro educativo, tratando de **aplicar dicho diseño en otros centros educativos**.

Es en este momento cuando se debería volver al punto 5 del apartado anterior y evaluar el plan anualmente, utilizando para ello procedimientos propios de investigación-acción. Entendemos aquí investigación-acción como el proceso cíclico por el que se trata de comprender, evaluar y luego cambiar, con el objetivo de mejorar la práctica educativa (Bassegy, 1998). La fase de reflexión de un ciclo de investigación-acción (que podría ser un curso de aplicación del DUA) serviría como base para la siguiente planificación, por

ello mencionábamos que es un proceso cíclico, normalmente representado como una espiral.

#### 4.3. La importancia de partir de la detección de las barreras

Se destaca la importancia de la **detección de las barreras de aprendizaje**, ya que en ese punto converge el DUA con otra de las estrategias más importantes para incrementar la participación del alumnado con discapacidad en las clases de EF, la adaptación de tareas. Hemos situado esta búsqueda de las barreras en el paso 3 del análisis previo del contexto en el que se pretende llevar a cabo el DUA.

Tanto para realizar una adaptación concreta de una tarea, como para cambiar por completo la forma de programar se debería, en primer lugar, detectar aquellos aspectos que están impidiendo la participación en igualdad de oportunidades de todo el alumnado. Para la detección de las barreras se sugiere emplear el *Modelo Ecológico Sistemático para la Adaptación de las Actividades Físicas* (del inglés *Systematic Ecological Model for Adapting Physical Activities*, SEMA, Hutzler, 2007). En dicho modelo se sugiere indagar en las barreras que impiden a los participantes conseguir el objetivo en tareas de actividad física. Dichas barreras se organizan en barreras personales y barreras del entorno. En cuanto a las barreras personales, se subdividen en predisposición y discapacidad. En cuanto a las causadas por el entorno, se pueden agrupar en físicas y sociales. Estos tipos de barreras coincidan con los posibles tipos de activos a los que se hace mención en el capítulo 1, cuando se apunta el planteamiento salutogénico de la actividad física.

Esta clasificación de las barreras permite realizar un análisis previo sobre los aspectos en los que se tendrá que actuar previamente para realizar una aproximación al empleo del DUA en EF. En este sentido, debe quedar claro que el objetivo fundamental del DUA no es eliminar las barreras existentes, sino prevenirlas de tal forma que no lleguen a presentarse como tales en la práctica (Brian y Miedema, 2019). Esta es la principal diferencia con la adaptación de tareas como estrategia práctica para la atención de la diversidad.

Por último, antes de la realización final del plan de acción, y como parte del proceso de detección de fortalezas y barreras del aprendizaje, sería conveniente que el docente se interrogase a sí mismo sobre algunas cuestiones como las que sugieren Lieberman et al. (2021). La respuesta a estas preguntas supondrá el punto de partida del plan de acción propuesto.

- ¿Cuáles son mis resultados deseados o los objetivos de la clase?
- ¿Cuál es la información mínima necesaria para que el estudiante comprenda la tarea?
- ¿Qué experiencias de aprendizaje abordarán el objetivo y considerarán las fortalezas, intereses y preferencias del estudiante?
- ¿De qué forma se puede incorporar la tecnología de asistencia<sup>1</sup> a la clase?
- ¿Pueden elegir los estudiantes las actividades extracurriculares que realizan en su comunidad? (Lieberman et al., 2021, p. 25).

Por último, destacaremos otros aspectos importantes para la atención a la diversidad en las clases de EF y que deberían ser tenidos en cuenta al aplicar el DUA a la EF. Están enfocados a la eliminación de barreras de participación antes de las clases y durante las explicaciones. En líneas generales, siguiendo el DUA, se debería procurar que todos los estudiantes entren juntos al gimnasio o pabellón de práctica y que estén todos juntos durante las explicaciones. Así se evitará que los estudiantes con discapacidad se incorporen más tarde a la clase.

## 5. Ejemplo práctico: enseñanza comprensiva universal del deporte

Para ilustrar el proceso de programación de tareas de EF desde el DUA utilizaremos un ejemplo real en el que nos encontramos trabajando actualmente. El contexto resumido es el siguiente: se trata de un centro de educación especial, cuya maestra de EF está interesada en el desarrollo de modelos pedagógicos aplicables en sus

clases con su alumnado. Ella lleva dos cursos trabajando en dicho centro y no tiene experiencia en los modelos pedagógicos en la práctica, aunque sí ha recibido formación en el grado. Para las clases de EF reúne a dos o tres grupos clase diferentes, así tiene posibilidades de realizar más tareas. Sin embargo, se enfrenta a la dificultad de que sus niveles físicos, cognitivos y de necesidad de apoyo son muy diferentes. Por ello, necesita un diseño abierto que permita a todo el alumnado participar de acuerdo con sus posibilidades. Es en este punto en el que se decide implementar un DUA.

En este caso tenemos 12 alumnos/as con Discapacidad Intelectual y otras comorbilidades asociadas (tres de los estudiantes se desplazan en silla de ruedas) con un rango de edades de 14 a 23 años, procedentes de tres clases diferentes, con los que la maestra tiene únicamente una sesión de 90 minutos a la semana. Para el comienzo del trabajo con modelos pedagógicos se eligió la enseñanza comprensiva del deporte. Respecto a la categoría de deporte, se emplearon los juegos modificados de blanco y diana debido a su sencillez táctica, ya que el alumnado no tenía experiencia en el modelo de enseñanza comprensiva del deporte. En concreto se partirán de las pruebas motrices, un conjunto de pruebas deportivas inicialmente diseñadas para personas con Discapacidad Intelectual y con gran implementación en el deporte para dicho colectivo tanto en el ámbito nacional como internacional (para más información sobre dichas pruebas se puede consultar Abellán y Sáez-Gallego, 2014). Como indica Méndez (2006), los juegos de blanco y diana son adecuados para la atención a la diversidad en el aula dado que los aspectos funcionales no son limitantes para su desarrollo.

Presentaremos a continuación el ejemplo de la primera sesión que realizaríamos, empleando los juegos de diana sin oposición<sup>2</sup> y, de acuerdo con Mandigo (2003) para trabajar el problema táctico de ataque de aproximarse a la diana, apuntando con precisión (distancia y dirección). En la Tabla 12.2. presentaremos la sesión siguiendo el esquema de Mitchell et al. (2006) y modificado por García López y Gutiérrez (2017).

1 La tecnología de asistencia agrupa las herramientas o dispositivos que se diseñan para apoyar al estudiante en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo: lectores de pantalla, dictado de voz, y otras aplicaciones diseñadas para superar barreras.

2 Trabajamos desde una perspectiva de la enseñanza del deporte horizontal, en la que utilizamos juegos genéricos con conceptos y habilidades transferible a diferentes juegos de esta categoría.

**Tabla 12.2.**

Resumen de la sesión 1 para iniciar al alumnado en el modelo de enseñanza comprensiva del deporte


|   |   |   |
|---|---|---|
| <b>SITUACIÓN</b>  | Ataque  |  |
| <b>PROBLEMA TÁCTICO</b>   | Aproximarse a la diana  |  |
| <b>NIVELES DE COMPLEJIDAD TÁCTICA</b>   | 1. Apuntar hacia la diana con precisión   |  |
| <b>OBJETIVO</b>   | Lograr que la pelota atraviese la diana apuntando con precisión y ajustando la fuerza mediante diferentes tipos de lanzamientos en función de la situación del objetivo |   |
| <b>Reflexión inicial.</b> Explicación breve del objetivo, relacionado con la idea de apuntar a la diana y adecuar el tipo de lanzamiento al lugar en el que se encuentra la diana.  |   |   |
| <b>Juego 1.</b> En grupos de cuatro se les da un aro y una pelota (ambos a elección de los jugadores). Dos de los jugadores se sitúan en el centro, sosteniendo el aro a modo de diana a diferentes alturas (a elección de los jugadores). Los otros dos jugadores tratarán de pasarse la pelota intentando que pase por dentro del aro. Se comenzará lanzando a una distancia aproximada de un paso, cada vez que se consiga atravesar el aro se alejan los jugadores un paso para atrás, si fallan se acercan un paso hacia delante. Se cambiará de altura cuando hayan lanzado en varias ocasiones. Todos los jugadores rotarán por todos los puestos. Los jugadores que sostienen el aro harán de jueces para confirmar que la pelota ha pasado dentro del aro. |   |   |
| <b>Reflexión central. Conciencia táctica.</b> Maestra: <i>¿Qué pasaba cuando el aro cambiaba de altura?</i> RG: <i>teníamos que cambiar la forma de lanzamiento. En este momento se les pide que demuestren los tipos de lanzamiento que han realizado, es probable que aparezcan al menos dos: rodando (tipo bolos) y por el aire (tipo balonmano).</i> Maestra: <i>¿Y lanzabais igual cuando estabais cerca del aro que cuando estabais lejos?</i> RG: <i>Cuando el aro estaba más lejos teníamos que lanzar más fuerte y cuando estaba más cerca menos fuerte.</i> Maestra: <i>Pues ahora vamos a practicar diferentes tipos de lanzamientos para que después podáis elegir el más adecuado para cada situación.</i>   |   |   |
| <b>Foco técnico.</b> Se situarán aros de diferentes tamaños apoyados en una pared o con algún tipo de soporte, utilizando también diferentes alturas que irán cambiando y también diferentes tipos de pelotas (medianas, pequeñas tipo tenis y algunas más grandes y pesadas como baloncesto). Se ponen tantos aros por grupo como jugadores, luego van cambiando de aro. Al finalizar deben haber probado con todos los tamaños de aros y todos los tipos de pelotas.  |   |   |
| <b>Juego 2.</b> Se vuelve al juego inicial, pero los jugadores deben elegir en cada lanzamiento que balón van a utilizar y a qué altura lanzarán; se podrá elegir el tamaño de los aros. Cada vez que se consiga meter la pelota por el aro se conseguirá un punto para el equipo, y se seguirá lanzando hasta que uno de los jugadores no consiga introducir la pelota, entonces se cambiarán los roles. La tarea se trabajará a modo de juego cooperativo, utilizando el marcador colectivo. Se pondrá un tiempo para llegar a un determinado número de puntos, a elegir por la maestra en función de cómo haya visto el éxito de los otros juegos.   |   |   |
| <b>Reflexión final.</b> Tratar de llevar al alumnado a la comprensión de la necesidad de adaptar el tipo de lanzamiento, la posición corporal y la fuerza al lugar en el que esté situada la diana.   |   |   |

Nota. RG: respuesta guiada.

**Figura 12.2.**

Ficha de juego para el alumnado utilizando la lectura fácil

**JUEGO: LANZAMIENTO DE PRECISIÓN**



**¿Cómo se juega?**  
Hay que intentar meter las pelotas de tenis dentro del aro.

**¿Quién gana?**  
El equipo que consiga más puntos.

**¿Cómo se consiguen los puntos?**

- 3 puntos por meter la pelota en el aro pequeño.
- 2 puntos por meter la pelota en el aro mediano.
- 1 punto por meter la pelota en el aro grande.

Los puntos del equipo se suman.

**¿Cuántas pelotas se tiran?**

- 12 pelotas por equipo
- 3 o 4 pelotas cada jugador, todos los del equipo las mismas.

**¿Desde donde se tira?**  
Desde una línea marcada en el suelo.

**¡Ánimo!**

Nos detendremos ahora para señalar de qué forma aparecen los principios del DUA durante la sesión.

**Múltiples formas de implicación.** Con el objetivo de implicar al alumnado en la tarea se han tomado dos decisiones. La primera es la de buscar la máxima participación durante todo el tiempo de juego. De esta manera los cuatro componentes del grupo están siempre realizando alguna tarea. En los roles con menor implicación motriz, en los que dos alumnos sujetan el aro, se les incluye la responsabilidad de ser ellos quienes confirmen que el balón ha atravesado el aro. La segunda decisión tiene que ver con la utilización del marcador colectivo, ya que de esta manera se pretende mantener a todo el alumnado en la tarea, fomentando la interrelación positiva entre los participantes y los objetivos compartidos.

**Múltiples formas de representación.** Respecto a las diferentes formas de presentar la información, en la tarea de ejemplo se utilizaron las siguientes estrategias: explicación verbal breve, ejemplo práctico y utilización de recordatorio constantes durante la ejecución. Además, añadimos que en una sesión posterior se plantea la utilización de tarjetas a modo de recordatorio de las reglas, utilizando para su elaboración la lectura fácil. En la Figura 12.2. se presenta un ejemplo de esas fichas utilizadas para la prueba motriz de lanzamiento de precisión.

**Múltiples formas de acción y expresión.** En este sentido se tomó la decisión inicial de emplear los deportes de blanco y diana, debido a su menor requerimiento físico. Además, en todas las tareas se sugiere ofrecer diferentes alternativas en cuanto a la elección del móvil y la distancia a la que lanzar. En este sentido se ofrecen alternativas, tanto al inicio como durante la sesión, de emplear diferentes tipos de aros, pelotas, alturas del aro y distancias de lanzamiento, ofreciendo alternativas para que el alumnado demuestre sus habilidades en contextos ajustados a sus características.

## 6. Conclusiones

Este capítulo pretende acercar el profesorado de EF al DUA y proporcionarle oportunidades para que vaya incorporando sus principios paulatinamente en sus programaciones. En este sentido, este capítulo se considera una aproximación inicial, para lectores no familiarizados con el DUA y con su aplicación en el campo de la EF. Por ejemplo, no se profundiza en este capítulo sobre los puntos de verificación incluidos en la versión de 2018 del CAST, que sugerimos consultar si se desea ampliar información, en su versión en castellano en la página web: [https://www.educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua\\_pautas.html](https://www.educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_pautas.html). Tampoco se detallan ejemplos concretos de sesiones enteras o diseño de rúbricas de control de lo conseguido. Esta información está disponible en el libro *Universal Design for Learning in Physical Education* de Lieberman et al. (2021) cuya consulta se recomienda, al considerarse la obra más completa y práctica de todas las que han pretendido aplicar el DUA al contexto de la EF.

En conclusión, la idea clave del DUA es la expuesta por Alba (2019), que indica que se debe pensar en todo el alumnado desde el principio. Esta es la idea que debería impregnar en el futuro profesorado de EF, ya que, al seguir esta filosofía, se podrá estar un poco más cerca de conseguir el objetivo de desarrollo sostenible 4, una Educación (Física) inclusiva de Calidad.

## 7. Para ampliar

El recurso más completo para ampliar información en la aplicación del DUA en EF es el libro *Universal Design for Learning in Physical Education* que está citado en la bibliografía. Una reseña del libro se puede consultar en el siguiente artículo:

McNamara, S. (2020). Universal Design for Learning in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 37(2), 235-237. <https://doi.org/10.1123/apaq.2020-0016>

Como primera toma de contacto con el DUA se podría leer el artículo divulgativo publicado en la web *The conversation*, disponible en el siguiente enlace: <https://theconversation.com/como-lograr-una-educacion-fisica-universal-206345>

## 8. Referencias bibliográficas

Abellán, J., y Sáez-Gallego, N. M. (2014). Justificación de las pruebas motrices en el deporte para personas con discapacidad intelectual. *Revista Iberoamericana de psicología del ejercicio y del deporte*, 9, 143-153. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232015000200016>

Alba, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 9, 55-66.

Alba, C., Zubillaga, A., y Sánchez, J. M. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 89-100. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.14.1.89>

Bassey, M. (1998). Action Research for Improving Practice. En R. Halsall (Ed.), *Teacher Research and School Improvement: Opening Doors from the Inside*. Open University Press.

Brian, A., y Miedema, S. T. (2019). Universal design for learning in physical education. En J.L. Walton-Fisette,

S. Sutherland, y J. Hill (Ed.). *Teaching About Social Justice Issues in Physical Education*. Information Age Publishing (pp. 85-98).

Center for Applied Special Technology (CAST). (2011). *Universal Design for Learning guidelines* (Version 2.0). <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines>

Currie-Rubin, R. (2015). *How Data Inquiry and UDL Implementation Work Together to Improve Teaching and Learning*. [https://www.cast.org/binaries/content/assets/cast/downloads/data-inquiry-and-universal-design-for-learning\\_edits211.pdf](https://www.cast.org/binaries/content/assets/cast/downloads/data-inquiry-and-universal-design-for-learning_edits211.pdf)

Decreto 81/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Primaria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. <https://www.educa.jccm.es/es/sistema-educativo/decretos-curriculo/normativa-vigente-educacion-primaria>

Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10, 207-218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>

Edyburn, D. L. (2010). Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 33-41. <https://doi.org/10.1177/073194871003300103>

Feldman, J., Lucey, G., Goodrich, S., y Frazee, D. (2003). Developing an inquiry-minded district. *Educational Leadership*, 60(5). [http://www.ascd.org/publications/educational\\_leadership/feb03/vol60/num05/Developing\\_an\\_Inquiry-Minded\\_District.aspx](http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/feb03/vol60/num05/Developing_an_Inquiry-Minded_District.aspx)

García López, L. M., y Gutiérrez, D. (2017). *Aprendiendo a Enseñar Deporte. Modelos de Enseñanza Comprensiva y Educación Deportiva*. INDE.

Hutzler, Y. (2007). A systematic ecological model for adapting physical activities: Theoretical foundations and practical examples. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(4), 287-304. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.4.287>

Israel, M., Ribuffo, C., y Smith, S. (2014). *Universal Design for Learning: Recommendations for teacher preparation and professional development* (Document No. IC-7). <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>

Lieberman, L. J., y Grenier, M. (2019). Infusing universal design for learning into physical education professional preparation programs. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 90(6), 3-5. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1615790>

- Lieberman, L. J., Grenier, M., Brian, A., y Arndt, K. (2021). *Universal design for learning in physical education*. Human Kinetics.
- Mandigo, J. L. (2003). Problem-based learning to enhance tactical awareness in target games. En J. Butler, L. Griffin, B. Lombardo, y R. Nastasi. (Eds.). *Teaching games for understanding in physical education and sport* (pp. 15-28). NASPE.
- Méndez, A. (2006). Los juegos de diana desde un modelo comprensivo-estructural basado en la autoconstrucción de materiales. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 20, 101-112.
- Meo, G., y Currie-Rubin, R. (2015). *CAST's UDL implementation Phases*. [https://www.cast.org/binaries/content/assets/cast/downloads/overview\\_implementation.pdf](https://www.cast.org/binaries/content/assets/cast/downloads/overview_implementation.pdf)
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., y Griffin, L. (2006). *Teaching sport concepts and skills. A tactical approach* (2 ed.). Human Kinetics.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>





# 13.

## Un ejemplo del diseño universal para el aprendizaje y la adaptación de tareas en la práctica

Jorge Abellán<sup>1</sup> y Yessica Segovia<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Facultad de Educación de Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha

<sup>2</sup>Facultad de Educación de Ciudad Real, Universidad de Castilla-La Mancha

### 1. Introducción

En este capítulo se presenta un caso práctico donde se emplean estrategias de adaptación de tareas (Capítulo 11) y diseño universal para el aprendizaje (DUA, Capítulo 12) en el diseño de la responsabilidad asociada al rol de árbitro en el modelo de Educación Deportiva con estudiantes con Discapacidad Intelectual. En este sentido, tratamos de trasladar la teoría mencionada en capítulos anteriores a la práctica, algo tan complejo como necesario en el campo de la Educación en general, y de la Educación Física en particular. Se recomienda al lector la lectura previa de los capítulos 11 y 12 para profundizar en los marcos teóricos. Finalmente, no pretendemos presentar una receta que seguir paso por paso, sino el relato de un caso real que pueda inspirar al profesorado de Educación Física en la resolución de situaciones, similares o no, valiéndose del amplio desarrollo cuerpo científico existente, y que desafortunadamente no siempre llega a pie de pista tanto como nos gustaría.

### 2. Justificación

#### 2.1. La Educación Deportiva y la atención al alumnado con Discapacidad Intelectual

Desde hace algunos años llevamos utilizando el modelo de Educación Deportiva en grupos de **alumnado con Discapacidad Intelectual**, en dos contextos diferentes, aunque con bastantes similitudes: Colegios de Educación Especial y el programa Incluye e inserta UCLM<sup>1</sup>.

El propósito de utilizar el modelo de Educación Deportiva con este alumnado ha tenido dos orientaciones básicas. La primera de ellas, desde una perspectiva social y pedagógica, tenía como principal objetivo que el alumnado con Discapacidad Intelectual se beneficiara de las bondades y del gran éxito reconocido en la aplicación del modelo (Gutiérrez et al., 2021; Hastie et al., 2023). Por otro lado, y desde una vertiente científica,

---

<sup>1</sup> El programa Incluye e Inserta es un programa de formación para la inserción laboral para jóvenes con Discapacidad Intelectual llevado a cabo en la Universidad de Castilla-La Mancha. Este programa está financiado por la Fundación ONCE e implantado en un gran número de universidades españolas con diferentes nombres.

se había generado la necesidad de avanzar y conocer cómo aplicar modelos pedagógicos en general, y la Educación Deportiva en particular, con alumnado con discapacidad.

Después de aplicar el modelo de Educación Deportiva en diversas experiencias (ver apartado 6. Para ampliar) detectamos, como una de las mayores dificultades en el desarrollo del modelo por parte del alumnado, el desempeño del rol de árbitro. Con el propósito de evitar eliminar esta tarea de las responsabilidades básicas que se desarrollan en la organización de la competición, se decidió diseñar y aplicar un programa específico de mejora de competencias de este rol. Esta experiencia se aplicó en el programa Incluye e inserta UCLM en el curso 2021/2022 con 12 personas con Discapacidad Intelectual (siete chicas y cinco chicos), con un rango de edades comprendidas entre los 18 y los 23 años. Para relatar la experiencia se utilizarán los aspectos teóricos y metodológicos acompañados de las acciones prácticas concretas utilizadas, que servirán para guiar la narración. Para este proceso hemos empleado adaptaciones de tareas y elementos del DUA como estrategias básicas, que en este capítulo se muestran desde una perspectiva aplicada tal y como hemos señalado anteriormente.

## 2.2. La importancia del rol de árbitro en el modelo de Educación Deportiva

En primer lugar, cabría preguntarse el motivo de la elección del rol de árbitro frente a otros roles básicos del modelo. De su desempeño depende, por ejemplo, que se puedan cumplir algunas de las características esenciales como la competición formal. También ha sido identificado como la causa de un buen número de dificultades en el desarrollo de las temporadas de Educación Deportiva (García-López y Gutiérrez, 2017) entre la que destaca el uso abusivo de la autoridad, y, en consecuencia, una fuente de conflictos por cuestiones de falta de madurez o rechazo en la asunción de las tareas asociadas por ser el rol menos popular (Gutiérrez et al., 2020). El rol de árbitro tiene un **gran potencial pedagógico**, en el que el alumnado debe estudiar las reglas del juego

y ser capaz de explicarlas, además de tratar de ser justo en sus decisiones (Lara et al., 2021). Sin duda, este aspecto justifica una intervención como la que se presenta a continuación con el objetivo de tratar de que el alumnado lo desarrolle con las mayores garantías y éxito posible.

Exponemos otras dos razones más para la elección de la formación del rol de árbitro en este contexto, determinadas por nuestra propia experiencia. En primer lugar, en nuestro trabajo utilizando un programa integrado de Educación Deportiva y Aprendizaje-Servicio para sensibilizar hacia la discapacidad practicando el voleibol sentado (MED-ApS Sensibilizador, Abellán et al., 2022) encontramos que uno de los profesores de un grupo participante se había sorprendido por la capacidad de dos alumnos con necesidades educativas especiales de asumir roles organizativos. Aunque en ese caso no era el rol de arbitro, sí que estaba muy relacionado, ya que ambos alumnos, en diferentes equipos, asumieron con éxito el rol de anotadores. El profesor de Educación Física, al preguntarle sobre los aspectos positivos de ese programa declaró:

Un par de alumnos que se encuentran en un programa de mejora del aprendizaje y rendimiento para alumnado con necesidades educativas especiales, que normalmente en las clases hay que estar un poco tirando de ellos y sin embargo (...) al tener un rol asignado se lo han tomado súper en serio (Abellán et al., 2022, p. 484).

En segundo lugar, al aplicar el modelo al contexto de los centros de Educación Especial las dificultades que ya habíamos comentado sobre el desarrollo del rol de árbitro también han sido puestas de manifiesto. Por ejemplo, en Abellán y González-Martí (2020, p. 40) el maestro declaró: “el tema de arbitrar los partidos... sabía que no”. Lo probé en los primeros partidos, pero veía que no funcionaba”. En este trabajo finalmente fueron los maestros de Educación Física lo que tuvieron que asumir dicho rol, restando responsabilidad al alumnado y limitando su posibilidad de desarrollo de su autonomía personal.

## 2.3. Asignación de roles al alumnado con discapacidad

“¿Qué roles deberían asignar los profesores de Educación Física a los estudiantes con discapacidad?” (Block et al., 2021, p.7). En nuestra opinión, esa pregunta, escrita por expertos en el campo de la Educación Física y las personas con discapacidad en un artículo sobre cuestiones a resolver en este campo, esconde un prejuicio sutil<sup>2</sup>, y es que su formulación asume que el alumnado con discapacidad no podría ocuparse de cualquiera de ellos.

En este sentido, y con la mejor de las intenciones para tratar de hacerles participar lo máximo posible, en ocasiones se asigna al alumnado con discapacidad roles con poca responsabilidad y/o relevancia social. Por ejemplo, Calderón y Martínez de Ojeda (2014) sugerían que el rol preferente para el alumnado con Discapacidad Intelectual debía ser el de encargado de material debido a su sencillez y la posibilidad de contar con la ayuda de otro compañero. También Segovia y Gutiérrez (2018) utilizaron un rol específico (ayudante de equipo y presentadora de la fase final) con el objetivo de que una alumna con Discapacidad Intelectual y Física asumiera responsabilidades durante una temporada de Educación Deportiva en Educación Primaria. Estas decisiones distan mucho de la idea de favorecer en igualdad de oportunidades la asunción de cualquiera de los roles que se presentan al alumnado en la temporada. **No obstante, este aspecto tendrá éxito siempre y cuando como docentes asumamos la responsabilidad de adecuar las tareas a las características del alumnado con discapacidad.** Esta adecuación de tareas asociada a los roles debería conservar la esencia de dotar de la mayor **autonomía y participación** a este alumnado. Probablemente un aumento en la formación e investigación en este campo nos permita tomar decisiones

---

2 Pettigrew y Meertens (1995) diferencian entre el prejuicio manifiesto, definido como rechazo cerrado y directo a un grupo, y el prejuicio sutil, entendido como una forma fría, distante e indirecta de manifestar una defensa de los valores tradicionales, exageración de las diferencias y negación de emociones positivas a un grupo concreto. En el caso de este capítulo, el grupo al que se dirige es el de las personas con discapacidad.

más inclusivas, con asignación de roles en igualdad de oportunidades para el alumnado con discapacidad, en el que puedan desarrollar sus capacidades al máximo y lograr la autonomía necesaria para el aprendizaje.

Es por ello por lo que, tratando de superar estas dificultades, utilizamos como ejemplo de aplicación del modelo de Educación Deportiva a un contexto específico en el que todo el alumnado tiene necesidades educativas especiales. En concreto, trabajamos con alumnado con Discapacidad Intelectual. Por tanto, **nos exponemos a un contexto en el que todos los roles deben ser asumidos por alumnado con necesidades educativas especiales.** A la pregunta de Block et al. (2021) trataremos de contestar que: cualquier rol puede ser asignado a una persona con discapacidad, para los que tendremos que realizar adaptaciones y utilizar el DUA. Lo expuesto en este capítulo podría servir para guiar futuras intervenciones en diferentes contextos: de grupos segregados, de grupos con alumnado con discapacidad integrados en centros ordinarios, y también con alumnado sin necesidades educativas especiales que tenga determinadas dificultades para asumir este rol en concreto.

## 3. Elección del contenido deportivo

En este programa se seleccionó la categoría de deportes de blanco y diana, y en concreto, el deporte de la **Boccia**. A continuación, se presentan los motivos de esta elección. En primer lugar, se argumentan los motivos de elección de la categoría, y, en segundo lugar, y ya centrados en el contenido de la boccia, las razones que convierten a este deporte en uno de los más adecuados para formar al alumnado con Discapacidad Intelectual como árbitros.

### 3.1. Motivos para la elección de la categoría blanco y diana

Antes de comenzar con la enumeración de los motivos cabe destacar que entendemos que todo el alumnado debe poder progresar en su proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que las recomendaciones

de la elección de blanco y diana como categoría deportiva se circunscriben a dos supuestos: las primeras implementaciones llevadas a cabo por docentes nóveles en la aplicación del modelo con grupos de alumnos con Discapacidad Intelectual o la aplicación del modelo con estudiantes sin experiencia previa en el modelo de Educación Deportiva. Obviamente existe un tercer caso, y es en el que coincidan los dos anteriores.

Se propone que, en la medida de lo posible, **en posteriores temporadas se intente progresar hacia categorías deportivas más complejas a nivel táctico**, siempre que se haya logrado un buen funcionamiento en las propuestas anteriores. En este sentido, entendemos que los deportes de blanco y diana son la base deportiva para aprendizajes técnico-tácticos posteriores, ya que como indica Méndez (2006) las habilidades necesarias para el desempeño en estos deportes se integran después en el resto de las categorías deportivas, entendiendo esta categorización desde una perspectiva comprensiva de la enseñanza del deporte.

Se han elegido los juegos de blanco y diana ya que presentan baja complejidad táctica, por lo que durante su desarrollo aparecerán situaciones tácticas que se adaptan mejor a las características del alumnado con Discapacidad Intelectual, favoreciendo así su aprendizaje. La Tabla 13.1. presenta una distribución de los motivos que justifican la elección de los deportes de blanco y diana en el contexto en el que se sitúa este capítulo. Los motivos se presentan desde una doble perspectiva: táctica y técnica, elaborados a partir de los trabajos de Mandigo (2003) y Méndez (2006).

### 3.2. Motivos para la elección de la boccia

La boccia es un **deporte paralímpico** muy similar a la petanca, cuyo diseño específico está enfocado a la participación de personas con discapacidad física y parálisis cerebral. Por sus características, ha sido utilizado en prácticas educativas tanto inclusivas (Carvalho et al., 2016) como sensibilizadoras (Abellán et al., 2018). También se han realizado propuestas de trabajo enfocadas al desarrollo de este deporte a partir de la Enseñanza Comprensiva del Deporte (Abellán y Sáez-Gallego, 2017). Si los lectores desean ampliar información respecto a este deporte se recomienda que visiten las páginas web del Comité Paralímpico Español (<https://www.paralimpicos.es>) o la Federación Internacional de Boccia (<https://www.worldboccia.com>).

La boccia pertenece a la subcategoría de los **juegos de diana con oposición**, en los que los móviles no se retiran hasta que ha terminado la ronda de lanzamientos de los dos equipos que se enfrentan en una competición. El equipo que consiga dejar su bola lo más cerca posible de la bola diana, que suele ser una bola blanca, conseguirá ganar la ronda de lanzamiento. Se conseguirán tantos puntos como bolas de su mismo color se encuentren más cerca de la bola diana. Además de los motivos de elección que ya se han mencionado anteriormente por clasificarse dentro de la categoría deportiva de blanco y diana, a continuación, nos centraremos en los aspectos específicos de la boccia, en concreto, las características que hacen a este deporte de gran interés para aplicarlo con estudiantes

**Tabla 13.1.**  
*Motivos para la elección de los deportes de blanco y diana*

| Nivel táctico  | Nivel técnico   |
|--|---|
| No hay apenas incertidumbre en el medio físico.  | Participación alternativa.  |
| La decisión se toma antes de realizar la acción técnica y normalmente con escasos requerimientos temporales. | Habilidades técnicas sencillas en el estadio inicial de práctica. |
| Los juegos de blanco y diana con oposición ofrecen posibilidades de incrementar la complejidad táctica.      | El nivel de condición física apenas limita la ejecución.          |

con Discapacidad Intelectual, todos ellos relacionados específicamente con el DUA:

- **Múltiples posibilidades de realización de la habilidad.** Los requerimientos tanto técnicos como físicos en esta modalidad son bajos, por lo que todas las personas independientemente de sus capacidades pueden tomar parte con éxito. Además, la utilización de apoyos, como las canaletas o lanzar con el pie o la mano, no suelen provocar diferencias en el rendimiento en niveles educativos y recreativos, lo que permite que deportistas con diferente nivel de desempeño puedan participar en contextos educativos o lúdicos.
- **Identificación de equipos.** A diferencia de la petanca, en la boccia el color de las bolas marca la pertenencia al equipo, lo que supone un apoyo visual importante para el alumnado, facilitando además la labor del árbitro, así como el conocimiento del resultado por parte de los jugadores. Por tanto, contribuye a facilitar el conocimiento declarativo del juego.
- **Muchas posibilidades de adaptación.** Como todo juego de reglas, es fácil de adaptar, por lo que de una manera sencilla se pueden crear juegos modificados destinados a trabajar los aspectos técnico-tácticos más importantes. Esta flexibilidad se utilizará en el siguiente apartado para ajustar la complejidad que suele aparecer en algunos momentos del arbitraje.

En este capítulo, se utiliza un juego de base del deporte para la boccia que preserva sus reglas fundamentales, el material y el espacio de juego. Se han realizado dos adaptaciones principales: la primera de ellas es que el lanzamiento se realiza de pie, ya que los participantes podían realizarlo sin dificultades; y la segunda, es que se permite el lanzamiento desde cualquier lugar detrás de la línea, eliminando las casillas de lanzamiento de la boccia oficial, lo que añadiría una decisión táctica de lanzamiento y reduciría los aspectos a los que el árbitro debe atender. En una fase inicial se utilizaron lanzamientos con el pie, sentados y con canaletas, así como las casillas oficiales, para que el alumnado conociera las características del

deporte oficial. Después se eliminaron estos aspectos con el objetivo de centrarnos en el desarrollo de un programa de formación del árbitro y desarrollo de la responsabilidad que se presenta a continuación.

#### 4. Ejemplo práctico. Desarrollo del programa para la formación del rol de árbitro

Teniendo en cuenta estos antecedentes, y siguiendo las fases propuestas por Hastie (1998) y las recomendaciones incluidas en Abellán y González-Martí (2020), se presenta a continuación un resumen del programa para mejorar el desempeño como árbitro del alumnado con Discapacidad Intelectual. Debido a la elección del tipo de deporte, blanco y diana, las recomendaciones irán enfocadas a la categoría. Es necesario que exista un proceso de aprendizaje de los roles, especialmente aquellos con mayor responsabilidad, como es el caso del árbitro.

En este sentido, es destacable que el desarrollo adecuado y con éxito del rol de árbitro se rige por dos momentos claves: la asignación y la formación (García-López y Gutiérrez, 2017). En cuanto a la **asignación del rol**, debido a que el propósito de la experiencia que relatamos era que todo el alumnado explorara las funciones del árbitro, la asignación ha sido rotatoria. Con este propósito, todo el alumnado ha realizado labores de arbitraje en algún momento de la experiencia. Esta podría ser una sugerencia para las primeras implementaciones o los primeros momentos de una puesta en práctica. Otra sugerencia es la de utilizar un rol rotatorio en la pretemporada o fase regular y, en función del desempeño del alumnado, el docente pueda elegir, poniendo en común con el alumnado, a los árbitros de fase regular y/o la fase final, respectivamente. En este sentido, para ayudar a la decisión se puede utilizar la lista de control de Hastie (1996) para evaluar el comportamiento del árbitro. Al final de cada sesión, el profesor responsable indicará el desarrollo del rol de árbitro en una de las siguientes categorías: fuera del partido, distraído, poco involucrado, muy involucrado (Tabla 13.5.).

En cuanto al momento de **formación del rol de árbitro**, seguiremos las fases propuestas por Hastie (1998), que serán las que utilizaremos para explicar la secuencia metodológica seguida. En el caso de la experiencia que hemos presentado en el apartado de justificación utilizamos una sesión de 60 minutos de clase para cada una de las fases, lo que puede considerarse como una orientación y adaptarse a las características específicas del contexto en el que se vaya a aplicar. Cabe destacar que, previa a esta intervención, en nuestro caso dedicamos una sesión inicial a presentar el deporte, utilizando para ello un video y dejando un tiempo de práctica del juego completo de manera global.

#### 4.1. Alumno-jugador

El objetivo de esta primera fase es que los jugadores se **familiaricen con el deporte**, y que se inicien especialmente en el conocimiento declarativo relacionado con las reglas del juego, aspecto básico para realizar con garantías la función del árbitro. La Tabla 13.2. muestra un ejemplo de la sesión utilizado en esta fase. Para su presentación se utiliza el esquema de sesión presentado por García-López y Gutiérrez (2017) diseñado a partir de la modificación del esquema de Mitchell et al. (2006).

#### 4.2. Alumno acompaña al docente

En esta práctica realizamos una **tarea de acompañamiento**, en la que el docente es el árbitro de los partidos y el alumnado va rotando, acompañándolo en estas funciones.

En un primer momento se realizó una adaptación de las reglas básicas que se iban a trabajar, y que habían sido seleccionadas tratando de simplificar los requerimientos tácticos y preservando la incertidumbre y la esencia del juego. Estas reglas son las siguientes:

- Se jugarán **cuatro rondas de lanzamiento**, comenzando con el lanzamiento por parte del equipo rojo. De esta manera eliminamos la incertidumbre

que surgía al desconocer el momento exacto en el que el juego terminaría y por otro lado reducimos el tiempo de cada uno de los partidos dando oportunidades a que todos puedan acompañar al docente.

- **Se sustituye la bola diana por un cono**, que el árbitro sitúa al comienzo de cada lanzamiento en un lugar distinto de la pista de juego, de esta manera conseguimos que el alumnado se centre en el trabajo del problema táctico de aproximarse a la diana.
- Por último, **entregamos a cada jugador dos bolas**, y realizamos una secuenciación del trabajo partiendo de situaciones **de 1 vs. 1** con solamente 4 bolas en juegos para ir paulatinamente progresando hasta el enfrentamiento de 3 vs. 3 con las 12 bolas en juego, tal como se realiza en el juego de competición real.

Durante esta sesión se crearon seis pistas de juego para los partidos 1 vs. 1, durante las cuales el docente era el árbitro, pero aprovechaba cada uno de los lanzamientos para pedir a la pareja de jugadores de esa pista que se aproximara cerca de las bolas para explicarles la puntuación que se había obtenido teniendo en cuenta la disposición final de las bolas.

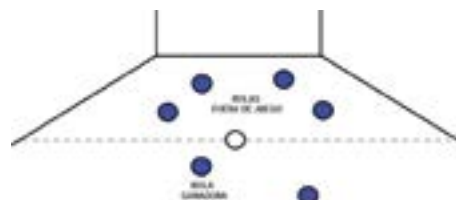
#### 4.3. Alumno asistente del árbitro

Con el objetivo de mejorar las competencias arbitrales de los alumnos, en esta tercera fase utilizamos una estrategia destinada a **mejorar la presentación y retención de información**, que es la utilización de esquemas. En este sentido, durante la realización de la parte práctica estuvo siempre presente una pizarra con un esquema como el que se muestra en la Figura 1 destinado a conocer qué equipo era el encargado de lanzar, ya que en anteriores ocasiones habíamos encontrado dificultades en la comprensión de la regla de que una vez que ambos equipos han puesto alguna bola en juego debe lanzar el equipo que perdía, es decir, el que tiene su bola más alejada de la bola blanca.

**Tabla 13.2.**

*Ejemplo para el trabajo del aumento del conocimiento del juego de la Boccia*

|                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| <b>SITUACIÓN</b>                      | Ataque   |
| <b>FOCO TÁCTICO</b>                   | Aproximarse a la diana   |
| <b>FOCO TÉCNICO</b>                   | Lanzamiento de aproximación a la bola diana  |
| <b>NIVELES DE COMPLEJIDAD TÁCTICA</b> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Orientar el lanzamiento hacia la diana.</li> <li>2. Colocar el móvil en un lugar próximo a la diana</li> </ol> |

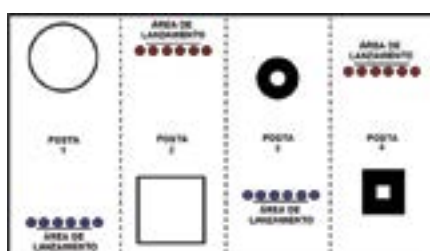


**OBJETIVO** Mejorar la orientación y posición corporal y tratar de aproximarse al blanco a través de lanzamientos, evitando dejar bolas fuera del juego al adaptar la dirección y la fuerza

**Reflexión inicial:** explicación breve del objetivo, especialmente relacionado con el objetivo del juego, dejar la bola lanzada lo más cerca posible de la bola diana.

**Juego 1:** En grupos, el alumnado debe tratar de dejar su bola lo más cerca posible de la bola blanca. En el grupo todos los integrantes tienen el mismo color de bola y tan solo logra un punto el participante que deja la bola lo más cerca posible de la bola blanca.

**Reflexión central (conciencia táctica):** Maestro: *¿Quién gana?* RG: *La bola que esté más cerca.* Maestro: *¿Qué pasa con las bolas que están por detrás de la bola blanca?* La idea es llevar a los alumnos a la comprensión de que las bolas más útiles son las que están delante de la bola blanca, ya que esas bolas pueden servir de barrera para otras y también pueden ser empujadas para estar más cerca de la bola blanca. Sin embargo, las bolas que pasan detrás de la bola blanca virtualmente están fuera del juego.



**Práctica de habilidad (tareas correctivas):** Con el objetivo de que el alumnado mejore su precisión en los lanzamientos y adecue su orientación y posición corporal al blanco se realizarán las siguientes tareas correctivas, que se presentarán en forma de circuito, de manera que todo el alumnado practique en todas las postas. En todos los casos se presentan diferentes tamaños y formas de diana para que el alumnado experimente sus lanzamientos.

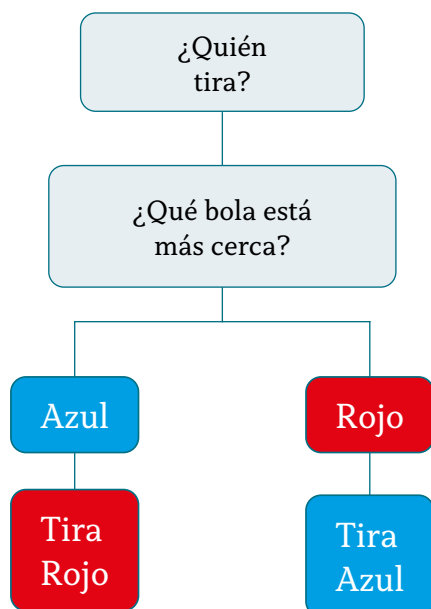
Se puede modificar la distancia de lanzamiento para tratar de adaptarse a las diferentes capacidades del alumnado. Esta exploración de distancias puede servir de guía para el formato de juego en la competición.

**Juego 2:** Los alumnos deben tratar de colocar su bola lo más cerca posible de un cono (que amplía el objetivo, haciéndolo más sencillo) que sustituye a la bola blanca. Todos los jugadores que no sobrepasen la distancia del cono conseguirán un punto. Además, la bola que se sitúa más cerca consigue dos puntos.

**Reflexión final:** tratar de llevar al alumnado a la comprensión de dos aspectos, uno táctico relacionado con la idea de no dejar bolas fuera del juego, y otro técnico, referido a cómo se debería ajustar la fuerza de lanzamiento y la posición corporal en función del lugar al que queramos lanzar.

*Nota.* Modificado de Abellán y Sáez-Gallego (2017), a partir de Mitchell et al. (2003) y Méndez (2006).

**Figura 13.1.**  
Esquema para recordar quién debe tirar durante el desarrollo del juego



Para no incrementar la dificultad del juego, y por tanto de su arbitraje, se mantuvieron las siguientes adaptaciones previas: sustitución de la bola blanca por un cono que se movía en cada lanzamiento, utilización del juego en cuatro rondas y dos bolas por jugador. Un ejemplo concreto de tarea sería la que se presenta a continuación en la Tabla 13.3.

#### 4.4. Alumno árbitro con ayuda

El objetivo de esta cuarta etapa es la de que el arbitraje sea **lo más parecido al contexto real** de arbitraje en una competición, con tal fin introducimos dos de los aspectos que habían sido modificados u obviados en las anteriores fases del proceso: la utilización del lanzamiento de la bola blanca y el empleo de un acta para reflejar el resultado final del partido (Tabla 13.4.). El resto de las modificaciones enumeradas anteriormente se mantuvieron.

**Tabla 13.3.**  
Ejemplo de tarea utilizada en esta fase del aprendizaje de la función de árbitro

| FASE                 | Alumno asistente   |
|----------------------|--|
| <b>DESARROLLO</b>    | Grupos de tres alumnos en una pista, dos alumnos juegan y el tercero es el árbitro asistente de la pista. El profesor explica que él es el árbitro principal. Sin embargo, trata de intervenir cada vez menos, cediendo la responsabilidad al alumnado.  |
| <b>ADAPTACIONES</b>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cuatro rondas.</li> <li>2. Un cono como diana, que se cambia en cada lanzamiento.</li> <li>3. Dos bolas por jugador.</li> </ol>  |
| <b>ORIENTACIONES</b> | El profesor presta especial atención a la indicación del estudiante que ejerce de árbitro asistente sobre el orden de lanzamiento, tanto al comienzo de la partida como en los siguientes lanzamientos. Se pide al árbitro que indique que color debe lanzar tanto con la voz como con la paleta (que se introduce por primera vez). También se anima al alumnado a que use el metro para determinar qué bola está más cerca si tiene dudas. |



**Tabla 13.4.**  
Modelo de acta de boccia utilizando los principios de la lectura fácil

| Rondas                 | EQUIPO ROJO | EQUIPO AZUL |
|------------------------|-------------|-------------|
| 1º (sale rojo)         | +           | +           |
| 2ª (sale azul)         | +           | +           |
| 3ª (sale rojo)         | +           | +           |
| 4ª (sale azul)         | =           | =           |
| <b>RESULTADO FINAL</b> |             |             |

En esta sesión se explicó en la pizarra cuáles eran los aspectos más relevantes a la hora de completar el acta, elaborada siguiendo los principios de sencillez en la representación de la lectura fácil. Se indicó que la información sobre quién tiraba la bola blanca estaba incluida en el apartado de las rondas y que debían sumar el resultado de cada equipo para obtener el resultado final del partido. Se indicó al alumnado que copiara el modelo de acta en sus cuadernos, con el objetivo de que se familiarizaran con la información, de acuerdo con la idea del DUA de ofrecer diferentes formas de representación de una misma información. Con el objetivo de obtener una ayuda extra se les sugirió que utilizarán los colores azul y rojo para marcar las puntuaciones de cada equipo, a modo de apoyo pictográfico. También se mantuvo en la pizarra la Figura 13.1. utiliza en anteriores sesiones.

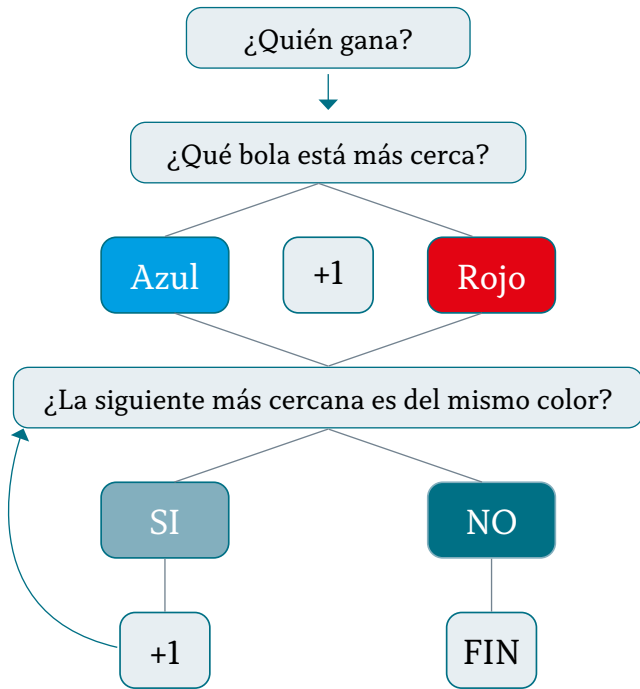
Se siguió la misma disposición de la anterior sesión, grupos de tres, dos alumnos ejercían de jugadores y el tercero de árbitro, de esta manera se ofrecía la mayor posibilidad de experimentación del rol posible. Debido a la novedad en la utilización del acta, el profesor prestó especial cuidado a que se realizará

correctamente. Al disponer tan solo de cuatro bolas se redujo la posibilidad de que existieran dificultades a la hora de realizar el conteo y las sumas necesarias para obtener el resultado final del partido.

#### 4.5. Alumno árbitro

Esta última sesión tuvo como objetivo que el alumnado **empleará todos los aprendizajes obtenidos** en las anteriores sesiones y que avanzará hacia situaciones más complejas. En este sentido se mantuvo la adaptación del juego de cuatro rondas, pero se realizaron experiencias con partidos de 2 vs. 2 y 3 vs. 3. También se utilizaron los materiales generados para las anteriores fases: el esquema para ayudar al orden de lanzamiento (Figura 13.1.) y el acta para registrar las puntuaciones (Tabla 13.4.). A estos recursos, y empleando de nuevo un esquema, se añadió información sobre como puntuar al terminar la partida, debido a que en la anterior sesión se habían detectado dificultades para conseguir autonomía en este paso. La información presentada en la pizarra se muestra en la Figura 13.2.

**Figura 13.2.**  
Esquema con el procedimiento para guiar el arbitraje



Asumimos que esta es la parte más compleja del proceso. En nuestra experiencia utilizamos el esquema apoyado con instrucciones verbales y con indicaciones táctiles para conseguir una mayor comprensión. De esta manera de nuevo nos alineamos con el DUA al ofrecer información utilizando diferentes vías, en este caso sentidos. Aun así, en las situaciones de juego 3 vs. 3 con conteos altos pueden aparecer dificultades, que se pueden solucionar con la ayuda de un segundo

arbitro. De esta manera, se podría disponer de un árbitro principal en pista y un árbitro-anotador en una mesa que se encargaría de completar el acta. No obstante, y a pesar de encontrarnos en la fase autónoma del arbitraje, **se recomienda que el docente apoye si fuera necesario la toma de decisiones.** Además, se sugiere que el entrenamiento de esta fase se prolongue tantas sesiones como sea necesario con el fin de que sea realizado con garantías y autonomía por parte del alumnado.

Es en esta fase en la que el profesor puede dedicar tiempo a realizar una evaluación más pormenorizada del desempeño de su alumnado como árbitro. En nuestro caso utilizamos para la evaluación la lista de control de Hastie (1996) mencionada anteriormente y que se muestra en la Tabla 13.5. El análisis de este instrumento de evaluación, en las sesiones que el profesor estime necesarias, puede ayudar a tomar decisiones concretas respecto por ejemplo a los árbitros que se van a proponer para la fase final en una temporada del modelo de Educación Deportiva en cada equipo y/o puntualmente para designar al árbitro de la final. También puede servir para informar visualmente al alumnado sobre su progresión o incluso como base para iniciar procesos de evaluación formativa y compartida con el alumnado. La adaptación de la lista de control (Tabla 13.5.) para evaluar el comportamiento del árbitro podría ser una buena estrategia para iniciar este tipo de procesos evaluativos desde un carácter educativo, es decir, más allá del registro de los resultados deportivos de la competición. A modo de ejemplo, y siguiendo las diferentes formas de representación del DUA se podría añadir pictogramas que ofrecerían información extra al alumnado.

**Tabla 13.5.**  
Lista de control para evaluar el comportamiento del árbitro

| Alumno | Sesión 1 |   |    |    | Observaciones |
|--------|----------|---|----|----|---------------|
|        | FD       | D | PI | MI |               |
|        |          |   |    |    |               |

Nota. FD= fuera del partido; D=distraído; PI=poco involucrado; MI= muy involucrado. A partir de Hastie (1996).

## 5. Conclusiones

El objetivo del presente capítulo era **ofrecer un ejemplo práctico del proceso de adaptación** (o ajuste) del modelo de Educación Deportiva para el alumnado de un grupo específico de alumnos con Discapacidad Intelectual, con la idea de ofrecer herramientas para adaptar el modelo a las características específicas de este alumnado. Se ha elegido el deporte de la boccia y se ha centrado en el rol del árbitro. Lo que aquí se presenta debe servir de guía para futuras adaptaciones, en contextos de enseñanza integrada o segregada, pero es necesario incidir en la necesidad de evaluar en primer lugar las necesidades específicas de apoyo educativo del grupo o alumno en cuestión. Recordando la idea de que las adaptaciones deben ser utilizadas para superar una barrera detectada. Animamos pues al profesorado a modificar, cambiar y ajustar a su contexto las ideas aquí propuestas, tratando de preservar el desafío en las tareas y la esencia de los juegos, deportes y el modelo presentado.

## 6. Para ampliar

Las siguientes referencias corresponden a trabajos que han desarrollado propuestas de aprendizaje de contenidos deportivos a partir del modelo de enseñanza comprensiva del deporte para personas con Discapacidad Intelectual:

- Dimmick, D. (2022). Employing the teaching games for understanding model to improve social responsibility in a Physical Education class with children who have special needs: A qualitative study approach. *Journal of Anthropology of Sport and Physical Education*, 6(4), 27-29. <http://doi.org/10.26773/jaspe.221005>
- Dimmick, D. (2022). Evaluation of teaching games to understand how to improve the motivation levels of children with special needs. *Journal of Physical Education and Sport*, 22, 879-883. <http://doi.org/10.7752/jpes.2022.04111>
- Dimmick, D. (2022). Learning to use the Teaching Games for Understanding Model with Children who have Special Needs. *Journal of Advances in Sports and Physical Education*, 5(8), 191-197. <http://doi.org/10.36348/jaspe.2022.v05i08.002>
- Dimmick, D. (2022). The impact of giving children with special needs a voice using the teaching games for understanding model in physical education. *European*

*Journal of Physical Education and Sport Science*, 8, 1-10. <http://dx.doi.org/10.46827/ejpe.v8i4.4293>

Algunos de los trabajos previos que han servido de base para la realización de este capítulo son:

- Abellán, J. y González-Martí, I. (2020). Explorando las posibilidades de aplicación del modelo de educación deportiva para alumnado con Discapacidad Intelectual. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 428, 35-46.
- Abellán, J. y Segovia, Y. (2021). Educación deportiva y alumnado con Discapacidad Intelectual: Un estudio de cuatro centros. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 63(17), 38-55. <https://doi.org/10.5232/ricyde2021.06304>

## 7. Referencias bibliográficas

- Abellán, J. y Sáez-Gallego, N. (2017). Los para-deportes como contenido de educación física en primaria: El ejemplo de la boccia. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (2), 134-142.
- Abellán, J., Sáez-Gallego, N. M. y Carrión, S. (2018). La boccia como deporte adaptado y sensibilizador en Educación Física en Educación Secundaria. *SPORT TK-Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 7(2), 109-114.
- Abellán, J., Segovia, Y., Gutiérrez, D. y García-López, L. M. (2022). Sensibilización hacia la discapacidad a través de un programa integrado de educación deportiva y aprendizaje-servicio. *Retos*, 43, 477-487. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.86625>
- Block, M. E., Haegele, J., Kelly, L. y Obrusnikova, I. (2021). Exploring Future Research in Adapted Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 92, 429-442. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1741500>
- Calderón, A. y Martínez de Ojeda, D. (2014). Unidad didáctica de balonmano en una temporada de educación deportiva. En A. Méndez-Giménez (Coord.), *Modelos de enseñanza en educación física* (pp. 115-150). Grupo 5.
- Carvalho, F., Carvalho, J.V., Parreira, J. y Januário, N. (2016). *Desporto com sentido – Boccia*. Seixal: APCAS.
- García-López, L. M. y Gutiérrez, D. (2017). *Aprendiendo a Enseñar Deporte. Modelos de Enseñanza Comprensiva y Educación Deportiva*. INDE
- Gutiérrez, D., García-López, L. M., Hastie, P. A., y Segovia, Y. (2021). Adoption and fidelity of Sport Education in Spanish schools. *European Physical Education Review*, 28(1), 244-262. <https://doi.org/10.1177/1356336X211036066>

- Gutiérrez, D., Segovia, Y., García-López, L.M. y Sánchez-Mora, D. (2020). Evaluation of a program to expand use of sport education model: Teachers' perception and experience. *Journal of Human Sport and Exercise*, 15(2proc), S345-S358. <https://doi.org/10.14198/jhse.2020.15.Proc2.26>
- Hastie, P. (1996). Student role involvement during a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(1), 88-103.
- Hastie, P. (1998). Helping middle school students become good officials. *Teaching Elementary Physical Education*, 19(1), 41-62.
- Hastie, P. A., Curtner-Smith, M. D., Kinchin, G. D., y Wallhead, T. L. (2023). "Beyond My Wildest Dreams": The Reach and Impact of Sport Education. *Quest*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/00336297.2022.2125408>
- Lara, D., García, L. M. y Reyes, L. (2021). El valor educativo de la Educación Deportiva: un análisis desde las teorías de Piaget y Kohlberg. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 265-284. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.265-284>
- Mandigo, J. L. (2003). Problem-based learning to enhance tactical awareness in target games. En J. Butler, L. Griffin, B. Lombardo y R. Nastasi. (Eds.). *Teaching games for understanding in physical education and sport* (pp. 15-28). NASPE.
- Méndez, A. (2006). Los juegos de diana desde un modelo comprensivo-estructural basado en la autoconstrucción de materiales. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 20, 101-112.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L. y Griffin, L. (2006). *Teaching sport concepts and skills. A tactical approach* (2 ed.). Human Kinetics.
- Pettigrew, T. F. y Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25(1), 57-75. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420250106>
- Segovia, Y. y Gutiérrez, D. (2018). Efecto de una unidad didáctica de Educación Deportiva por Proyectos sobre las relaciones sociales y nivel de autonomía. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 9(51), 89-103.





## Biografía autores



**Jorge Abellán.** Profesor Titular en la Facultad de Educación de Cuenca. Su principal línea de investigación es la atención al alumnado con discapacidad en Educación Física, además de la formación del profesorado en este tema. Actualmente es el investigador principal del proyecto regional “Desarrollo de la autonomía del alumnado de centros de Educación Especial a través del modelo de Educación Deportiva” y del proyecto de innovación docente “Mejora de las competencias docentes en atención al alumnado con discapacidad en la formación inicial del profesorado de Educación Física”.



**María José Camacho Miñano.** Profesora en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Investiga sobre Educación Física y promoción de la actividad física y la salud desde una perspectiva crítica, frecuentemente con enfoque de género, tanto en jóvenes como en formación de profesorado. Sus intereses actuales de investigación se centran en los aprendizajes que realiza la gente joven a través de las tecnologías digitales para la promoción de la salud y en el desarrollo de metodologías creativas y participativas orientadas a desarrollar el nexo entre investigación y docencia.



**Cláudio Farias.** Profesor Asistente en la Facultad de Deporte de la Universidad de Oporto (FADEUP) e investigador en el Centro de Investigación, Educación, Innovación e Intervención en Deporte (CIFI2D). Imparte clases en Doctorado, en Máster de Educación Física y Entrenamiento Deportivo, y en el programa de Licenciatura en Ciencias del Deporte. Ha llevado a cabo investigaciones en pedagogía deportiva y entrenamiento deportivo.



**Juan G. Fernández-Bustos.** Profesor Titular de Universidad en la Facultad de Educación de Albacete (Universidad de Castilla-La Mancha). Responsable del grupo de investigación EDAF (Enseñanza del Deporte y la Actividad Física). Imparte asignaturas relacionadas con la actividad física y la salud en la Mención de Educación Física del Grado en Maestro en Educación Primaria y en el Máster Universitario en Educación Física en Educación Primaria y Deporte en Edad Escolar.

**Luis M. García López.** Catedrático de Universidad en la Universidad de Castilla-La Mancha. Su investigación y su enseñanza está centrada en las relaciones de la Pedagogía de la Educación Física y el deporte para la construcción de la justicia social, tanto en el ámbito escolar como en el comunitario. Luis está interesado en el empoderamiento de jóvenes de contextos socialmente vulnerables. Su investigación tiene un carácter cualitativo, implementando programas de enfoque salutogénico y crítico para la promoción de la salud y el bienestar.



**Irene González-Martí.** Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad de Alcalá (2005) y Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, con mención de Premio extraordinario de doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas, por la Universidad de Castilla-La Mancha (2012). Actualmente es Profesora Titular en la Facultad de Educación de Albacete y Coordinadora del Máster de Educación Física en Educación Primaria y Deporte en Edad Escolar, donde imparte contenidos relacionados con la imagen corporal, línea de investigación principal de la autora, así como, el Aprendizaje Social y Emocional. Cuenta con dos sexenios de investigación y seis premios y reconocimientos por su labor investigadora a nivel nacional e internacional. Ha codirigido 3 tesis doctorales y ha publicado más de 30 artículos de investigación (21 de ellos en revistas pertenecientes al Journal Citation Reports). Su labor docente e investigadora la complementa con estancias en Universidades Extranjeras, destacando la realizada en Loughborough durante seis meses.



**David Gutiérrez.** Catedrático en la Facultad de Educación de Ciudad Real. Sus principales líneas de investigación son la formación del profesorado, la implementación de modelos pedagógicos y recientemente la mejora del rendimiento y bienestar escolar mediante la integración de movimiento en materias de aula. Actualmente es el Director del Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música y coordinador del programa conEFta, que forma parte de un convenio entre su Departamento y la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.





**David Kirk.** Profesor de Educación en el Instituto de Educación de la Universidad de Strathclyde, Glasgow. Es un investigador educativo con intereses de enseñanza e investigación en innovación educativa, historia del currículum y pedagogía de la Educación Física y el deporte. Anteriormente, ocupó cargos académicos en universidades de Inglaterra, Australia, Irlanda y Bélgica, y actualmente es Profesor Honorario de Estudios del Movimiento Humano en la Universidad de Queensland. Su libro más reciente como autor único, *Precarity, Critical Pedagogy and Physical Education*, fue publicado por Routledge en 2020. Su libro más reciente como coautor, junto con el Profesor Ash Casey, *Applying Models-based Practice in Physical Education*, fue publicado por Routledge en 2024.



**Elena López Cañada.** Profesora ayudante doctora en el Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música de la Universitat de València. Miembro en el grupo de investigación AFES (Actividad física, Educación y Sociedad) de esta misma universidad. También participa en ‘Soca-Rel’, un grupo colaborativo de investigación-acción sobre Educación Física crítica, y en la “Red de investigación en LGTBIQ+, educación física y deporte (LGTBIQ+EFD)”. Sus principales líneas de investigación se centran en las experiencias de las personas LGTBIQ+, y especialmente personas trans, en el ámbito de la educación y el deporte.



**Carla Luguetti.** Profesora de Educación Física y salud. Su investigación y enseñanza se centran en temas de pedagogía deportiva, justicia social y las voces de los jóvenes. Ha demostrado la capacidad de diseñar y llevar a cabo investigaciones con un fuerte compromiso para reducir las desigualdades sociales y promover cambios sociales positivos y sostenibles en y a través del deporte. Colaborativamente y en asociación con comunidades, su línea de investigación tiene como objetivo el co-diseño de currículos y/o programas con jóvenes diversos (de contextos socialmente vulnerables, cultural y lingüístico diverso y refugiados). La intención es ayudar a los jóvenes a tomar conciencia crítica de los problemas sociales de sus comunidades y empoderarlos para el cambio social. Carla tiene un historial significativo de publicaciones en colaboración con investigadores de todo el mundo (EE.UU., Reino Unido, Irlanda, Australia y América del Sur) en revistas revisadas por pares y artículos para conferencias internacionales.

**Nuria Martínez Palacios.** Maestra de Educación Primaria con especialidad en Educación Física y Pedagogía Terapéutica. Ha cursado el Máster Universitario en Educación Física en Educación Primaria y Deporte en Edad Escolar. Actualmente cursa un doctorado en Educación, siendo investigadora predoctoral en la Universidad de Castilla-La Mancha. Su principal línea de investigación es el trabajo con niños y niñas en situación de vulnerabilidad social con el Enfoque Activista, enmarcado dentro de la Salutogénesis.



**Kimberly L. Oliver.** Profesora en la New Mexico State University, donde dirige la especialización en Formación del Profesorado de Educación Física en el Departamento de Kinesiología. La investigación de Oliver se centra en el uso de un Enfoque Activista para la enseñanza en Educación Física, formación de profesores y programas de desarrollo profesional docente. Oliver y sus colegas han desarrollado un programa en línea de desarrollo profesional para profesores de Educación Física, *Youth on the Move*, dirigido a profesorado de secundaria.



**Sofía Pereira García.** Ha sido investigadora posdoctoral de la Universitat de València. Participa en esta universidad en el equipo de investigación AFES (Actividad Física, Educación y Sociedad), “Soca-Rel” un seminario de educación física crítica y también en una red de investigación europea denominada “Red de investigación en LGTBIQ+, educación física y deporte (LGTBIQ+EFD)”. Su trayectoria investigadora se centra en las experiencias de las personas trans y LGTB en el ámbito deportivo y de Educación Física, centrándose en los últimos años en el colectivo de menores trans.



**Lucía Reyes.** Personal investigador predoctoral en la Universidad de Castilla-La Mancha y su línea de investigación se centra en el uso de modelos pedagógicos, entre los que destaca el Enfoque Activista, para cuestionar y abordar las problemáticas de género en el ámbito de la Educación Física y el deporte.





**Nieves M. Sáez Gallego.** Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Profesora de la Facultad de Educación de Toledo. Miembro del grupo de investigación EDAF. Su investigación se centra en la atención a la diversidad en Educación Física, mostrando especial interés en la inclusión de las personas con discapacidad intelectual.



**Yessica Segovia.** Doctora en Educación. Profesora de la Facultad de Educación de Ciudad Real. Miembro del grupo de investigación EDAF. Su investigación se centra en la aplicación de modelos pedagógicos en Educación Física, prestando especial atención al modelo de Educación Deportiva.



**Marcos Seldas.** Maestro de Educación Física y apasionado de los deportes. Realiza su trabajo en diversos centros educativos promoviendo una práctica deportiva positiva.



# COLECCIÓN ATENEA

Construir la justicia social a través de la Educación Física y el deporte no es algo que la propia Educación Física ni el deporte desarrollen y consigan por sí mismos (a pesar de la creencia popular). Son necesarios docentes comprometidos con esta tarea, formados en metodologías de contrastada eficacia, para que las pongan en práctica en función de las necesidades de los niñas, niños y jóvenes. Es necesario que pongamos a nuestro alumnado y a nuestros deportistas en el centro del proceso. Es necesario que los docentes asumamos que no somos más que un medio que la sociedad pone al servicio de ese alumnado, de esos y esas deportistas, para que se desarrollen de manera plena.

En este libro se traen los principales avances de investigación relacionados con la convivencia y la inclusión, pero centrándonos en la metodología de aplicación y ofreciendo múltiples ejemplos para la práctica. Tratamos de acercar la investigación a las pistas deportivas y a los patios de los colegios, con el objetivo de lograr contribuir a lograr una sociedad más justa. La finalidad es ofrecer a los docentes de Educación Física y deporte un conjunto de metodologías que poder aplicar en su práctica diaria para orientarla hacia la justicia social, desde los colectivos vulnerados con los que se encontrarán.