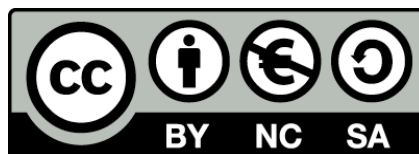




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Aplicación del aprendizaje dialógico en el área de Educación Física: Modelo inclusivo "Retos interactivos con Responsabilidad Compartida"

José Manuel Castanedo Alonso



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència Reconeixement- NoComercial – Compartirlgual 4.0. Espanya de Creative Commons.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia Reconocimiento - NoComercial – Compartirlgual 4.0. España de Creative Commons.

This doctoral thesis is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.

TESIS DOCTORAL

Aplicación del aprendizaje dialógico en el área de Educación Física: Modelo inclusivo ‘Retos Interactivos con Responsabilidad Compartida’

José Manuel Castanedo Alonso



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

2021

Aplicación del aprendizaje dialógico en el
área de Educación Física: Modelo Inclusivo
'Retos Interactivos con Responsabilidad
Compartida'

Programa de doctorado en: Actividad Física, Educación
Física y Deporte

Línea de Investigación: Aspectos sociales de la actividad
física y el deporte (101100)

Facultad de Educación – Universidad de Barcelona

Doctorando

José Manuel Castanedo Alonso

Directora

Dra. Marta Capllonch Bujosa

Tutora

Dra. Marta Capllonch Bujosa

Dedicado

A Marifa, por impulsarme en este desafío, apoyarme durante todo el proceso y hacer el camino atractivo e ilusionante cada día. A tu lado todo es más sencillo, más bello y cada sueño más alcanzable.

A mi familia que, con su apoyo incondicional, me ayudan a avanzar en cada nuevo paso.

Agradecimientos

Al grupo de investigación CREA, por construir conocimiento transformador que, además de mejorar la educación, inspira a los docentes a superar barreras y a mejorar cada día la educación y las vidas de los niños y las niñas.

A Marta Capllonch, por su confianza en mi trabajo y su excelencia investigadora y humana que han hecho que disfrutara y aprendiera tanto durante todo el proceso.

A las personas de la Tertulia Pedagógica Dialógica de Cantabria, por hacerme crecer personal y profesionalmente mientras “compartimos palabras”.

A Rubén Pérez y Rubén Rodríguez de la Tertulia Pedagógica Dialógica de Valencia “A Hombros de Gigantes”; a Marcos Castro del “Grup Tagore d’Homes en Diàleg”; a Marifa Salceda del grupo feminista dialógico “Hipatia”; y a Mikel Pérez de la Universidad de Cantabria porque, además de disfrutar cada minuto de diálogos en torno a la mejora educativa, vuestras aportaciones han enriquecido este trabajo.

Al alumnado, familiares y personas que han participado en la investigación, sin las cuales hubiera sido imposible hacer realidad el sueño de contribuir a mejorar la educación de muchos niños y niñas.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE CONTENIDOS	v
ÍNDICE DE TABLAS	ix
ÍNDICE DE FIGURAS	x
ANEXOS	xi
LISTADO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS	xii
RESUMEN	15
INTRODUCCIÓN	17
<i>CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN FÍSICA DE CALIDAD, INCLUSIVA Y CRÍTICA</i>	23
1.1 Introducción	25
1.2 Educación Física de Calidad	27
1.2.1 Marco conceptual de la Educación de Calidad	27
1.2.2 Conceptualización de la Educación Física de Calidad	29
1.2.3 Origen y desarrollo de la Educación Física de Calidad	32
1.2.4 Necesidades e indicadores de una Educación Física de Calidad	36
1.3 Educación Física Inclusiva	43
1.3.1 Educación Inclusiva: un derecho fundamental para todas y todos	43
1.3.2 Principios básicos de la Educación Inclusiva	47
1.3.3 Interpretación y definición de la Educación Física Inclusiva	52
1.4 Educación Física Crítica	58
1.4.1 La teoría educativa crítica.....	58
1.4.2 La perspectiva crítica en Educación Física.....	60
1.4.3 La formación del profesorado basada en evidencias científicas	70
1.5 Conclusiones del capítulo: Educación Física de Calidad, Inclusiva y Crítica	76
<i>CAPÍTULO 2. LA DIALOGICIDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA</i>	79
2.1 Introducción	81
2.2 Concepción comunicativa del aprendizaje	81
2.3 Principios del aprendizaje dialógico	86
2.3.1 Diálogo igualitario	88
2.3.2 Inteligencia cultural	90
2.3.3 Transformación	94

2.3.4	Dimensión instrumental	97
2.3.5	Creación de sentido	101
2.3.6	Solidaridad	104
2.3.7	Igualdad de diferencias	107
2.4	Aplicación de los principios del aprendizaje dialógico al área de EF	110
2.4.1	Diálogo igualitario	111
2.4.2	Inteligencia cultural	113
2.4.3	Transformación	116
2.4.4	Dimensión instrumental	120
2.4.5	Creación de sentido	123
2.4.6	Solidaridad	125
2.4.7	Igualdad de diferencias	127
2.5	Actuaciones Educativas de Éxito.....	129
2.5.1	Actuaciones Educativas de Éxito en Educación Física.....	136
2.6	Conclusiones del capítulo: La dialogicidad en Educación Física.....	139

CAPÍTULO 3. RETOS INTERACTIVOS CON RESPONSABILIDAD

	<i>COMPARTIDA</i>	<i>141</i>
3.1	Introducción.....	143
3.2	Origen del modelo Retos Interactivos con Responsabilidad Compartida.....	145
3.3	Fundamentación y claves del modelo RIRC	150
3.3.1	Clave 1: Garantizar la presencia de los principios básicos de la educación inclusiva.....	153
3.3.2	Clave 2: Garantizar la presencia de los principios del aprendizaje dialógico.....	156
3.3.3	Clave 3: Asegurar aprendizajes con interacciones.....	163
3.3.4	Clave 4: Dirigir la enseñanza a máximos	169
3.3.5	Clave 5: Proporcionar un alto nivel de apoyo al alumnado	171
3.3.6	Clave 6: Ofrecer información y feedback efectivo	175
3.3.7	Clave 7: Fomentar altos niveles de responsabilidad individual y compartida.....	176
3.3.8	Clave 8: Apoyar la autonomía	178
3.3.9	Clave 9: Privilegiar la evaluación formativa y compartida con orientación dialógica	180
3.3.10	Clave 10: Revisar los fundamentos que sustentan el modelo	183
3.4	Estructura didáctica del modelo RIRC	184
3.4.1	Aspectos metodológicos	184
3.4.2	Plan y unidad didáctica	187
3.4.3	Estructura de la sesión	190
3.4.4	Organización del contenido	193
3.4.5	Organización y dinámica del aula.....	196

3.4.6	Papel del profesorado.....	198
3.4.7	Papel del alumnado.....	210
3.4.8	Papel del voluntariado.....	212
3.4.9	Evaluación.....	213
3.5	Conclusiones del Capítulo: RIRC	219
<i>CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA</i>		223
4.1	Introducción.....	225
4.2	Preguntas de investigación y objetivos de la investigación	226
4.2.1	Formulación del problema	226
4.2.2	Hipótesis y objetivos.....	227
4.3	Metodología Comunicativa.....	229
4.4	Contextos de la investigación.....	233
4.5	Diseño de la investigación	235
4.6	Técnicas de recogida de información.....	239
4.7	Análisis de la información.....	251
4.8	Procedimiento de la investigación	257
4.9	Criterios de rigor científico y cuestiones éticas.....	270
<i>CAPÍTULO 5. RESULTADOS y DISCUSIÓN.....</i>		273
5.1	Introducción.....	275
5.2	Intervención I: Aplicación de los principios del aprendizaje dialógico en el modelo RIRC.....	276
5.2.1	Dimensión transformadora.....	277
5.2.2	Dimensión exclusora.....	321
5.3	Intervención II: Participación educativa y evaluativa de familiares	326
5.3.1	Dimensión transformadora: aportación de las familias	326
5.3.2	Dimensión transformadora: aportación a las familias	334
5.3.3	Dimensión Exclusora: aportación de las familias	338
5.3.4	Dimensión Exclusora: aportación a las familias	341
5.4	Intervención III. Redes de apoyo entre iguales: Apadrinamiento.	346
5.4.1	Dimensión transformadora.....	346
5.4.2	Dimensión exclusora.....	367
5.5	Resultados en relación con las claves del modelo	369
5.5.1	Dimensión transformadora.....	370
5.5.2	Dimensión exclusora.....	414
<i>CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES</i>		419

6.1	Comprobación de objetivos, preguntas de investigación e hipótesis	421
6.2	Limitaciones, posibilidades y líneas futuras de investigación.....	437
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	439
	ANEXOS.....	489

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. INDICADORES DE REFERENCIA MÍNIMOS PARA GARANTIZAR UNA EFC.	39
TABLA 2. DEFINICIONES DESCRIPTIVAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA MÁS UTILIZADAS EN LA LITERATURA CIENTÍFICA.	43
TABLA 3. FACTORES Y ESTRATEGIAS QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN DE TODO EL ALUMNADO.	56
TABLA 4. FACTORES CONDICIONANTES DE SER VÍCTIMA DE EXCLUSIÓN, ACOSO Y/O VIOLENCIA EN EF.....	61
TABLA 5. APORTACIONES DE AUTORES Y AUTORAS AL GIRO DIALÓGICO.	82
TABLA 6. CONCEPCIONES SOBRE LA REALIDAD SOCIAL Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE.....	84
TABLA 7. PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO	87
TABLA 8. PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN RELACIONADOS CON LAS AEE	130
TABLA 9. ASPECTOS COMPARTIDOS POR LOS MODELOS PEDAGÓGICOS VS MODELO RIRC	149
TABLA 10. DISTRIBUCIÓN Y SECUENCIACIÓN DE LOS RETOS DEL SEGUNDO BIMESTRE DE 1º Y 2º ESO.	188
TABLA 11. CARACTERÍSTICAS DE LOS MOMENTOS DE LA SESIÓN EN MODELO RIRC.	192
TABLA 12. RETOS VINCULADOS A LOS DOMINIOS DE ACCIÓN MOTRIZ.....	195
TABLA 13. CÓDIGOS DE LA ESCALA VERBAL PARA LA AUTOEVALUACIÓN	215
TABLA 14. VINCULACIÓN DE CÓDIGOS Y CALIFICACIÓN	217
TABLA 15. DIMENSIONES DE LA METODOLOGÍA COMUNICATIVA DE INVESTIGACIÓN	230
TABLA 16. PARTICIPANTES DEL CONSEJO ASESOR.....	232
TABLA 17. RELACIÓN ENTRE OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN E INTERVENCIONES	236
TABLA 18. ESQUEMA DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.	237
TABLA 19. ORGANIZACIÓN DEL APADRINAMIENTO DEL CENTRO 2	238
TABLA 20. RELACIÓN ENTRE LAS TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.	239
TABLA 21. ENTREVISTAS CON ORIENTACIÓN COMUNICATIVA REALIZADAS EN EL CENTRO 1.....	242
TABLA 22. RELATOS COMUNICATIVOS REALIZADOS EN EL CENTRO 1	245
TABLA 23. RELATOS COMUNICATIVOS REALIZADOS EN EL CENTRO 2.	246
TABLA 24. PARTICIPANTES DEL GRUPO DE DISCUSIÓN DEL CENTRO 2.....	248
TABLA 25. RESUMEN DE LAS TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN DURANTE LA INVESTIGACIÓN ...	250
TABLA 26. CUADRO DE ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN I	254
TABLA 27. CUADRO DE ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN II	255
TABLA 28. CUADRO DE ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN III.....	256
TABLA 29. CUADRO DE ANÁLISIS DE LA FUNDAMENTACIÓN Y ESTRUCTURA DEL MODELO RIRC.....	257
TABLA 30. RETOS DEL SEGUNDO TRIMESTRE DEL CENTRO 1 -CURSO 2015-2016-	259
TABLA 31. CÓDIGOS DE LA ESCALA VERBAL UTILIZADA EN LA AUTOEVALUACIÓN COMPARTIDA.	269
TABLA 32. CLAVES DE LAS TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	275
TABLA 33. CUADRO DE ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN I INDICANDO LAS SUBCATEGORÍAS SIN REFERENCIAS CODIFICADAS	276
TABLA 34. COMPARATIVA DE CALIFICACIONES FINALES POR GRUPO Y CENTRO	298

TABLA 35. CUADRO DE ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN II INDICANDO LAS SUBCATEGORÍAS SIN REFERENCIAS CODIFICADAS	326
TABLA 36. CUADRO DE ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN III INDICANDO LAS SUBCATEGORÍAS SIN REFERENCIAS CODIFICADAS	346
TABLA 37. CUADRO DE ANÁLISIS DE LAS CLAVES DEL MODELO.....	370
TABLA 38. ACUERDOS DE CALIFICACIÓN DEL 2º TRIMESTRE EN EL CENTRO 1	407
TABLA 39. ACUERDOS DE CALIFICACIÓN DEL TRIMESTRE 3º EN EL CENTRO 1.....	408
TABLA 40. ACUERDOS DE CALIFICACIÓN DEL 2º TRIMESTRE EN EL CENTRO 2.....	408
TABLA 41. ACUERDOS DE CALIFICACIÓN DEL TRIMESTRE 3º EN EL CENTRO 2.....	409
TABLA 42. AGRADECIMIENTOS VERBALES DEL GRUPO DE 2ºA EN LA SESIÓN DE CALIFICACIÓN DE FIN DE CURSO	411

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE. FUENTE: ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD..	29
FIGURA 2. LÍNEA DEL TIEMPO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DE CALIDAD. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA. ..	33
FIGURA 3. GRUPOS IMPLICADOS EN LA MEJORA DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA.	37
FIGURA 4. REFERENTES INTERNACIONALES E IMPLICADOS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA DE CALIDAD	38
FIGURA 5. EJEMPLO DE ELECCIÓN CRÍTICA DE GRUPOS POR PARTE DEL ALUMNADO. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.....	69
FIGURA 6. COMPONENTES DE UNA EDUCACIÓN FÍSICA DE ÉXITO. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.	78
FIGURA 7. ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO.....	133
FIGURA 8. PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	154
FIGURA 9. PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO	157
FIGURA 10. DISTRIBUCIÓN Y SECUENCIACIÓN DE LOS RETOS DEL TERCER TRIMESTRE DE LOS CURSOS 4º, 5º Y 6º.....	189
FIGURA 11. CARACTERÍSTICAS DE LOS RETOS EN EL MODELO RIRC.....	193
FIGURA 12. INFORMACIÓN BÁSICA DE LOS RETOS.	200
FIGURA 13. FICHA DE EXPLICACIÓN DE UN RETO.....	201
FIGURA 14. RETOS SUPERADOS POR EL ALUMNADO DE 6º EN EL TRIMESTRE 2º.	201
FIGURA 15. REGISTRO DE AUTOVALORACIÓN DIARIA COMPARTIDA.....	202
FIGURA 16. TABLA INFORMATIVA DE SESIONES FINALES.	202
FIGURA 17. CLAVES DEL MODELO RIRC.	220
FIGURA 18. RETOS DEL TERCER TRIMESTRE DEL CENTRO 1 (CURSO 2015/2016).....	261
FIGURA 19. RETOS DEL TERCER TRIMESTRE DEL CENTRO 2 (CURSO 2016/2017).....	263

ANEXOS

Anexo 1. Guion de las preguntas de la entrevista semiestructurada con orientación comunicativa del alumnado.

Anexo 2. Guion de preguntas de los relatos del alumnado de la intervención I

Anexo 3. Guion de preguntas de los relatos de la intervención II.

Anexo 4. Guion de preguntas de los relatos de la intervención III.

Anexo 5. Registro de participación/asistencia de familiares en las sesiones de EF.

Anexo 6. Nota informativa de los retos del segundo trimestre e invitación de participación educativa de las familias

Anexo 7. Nota informativa de los retos del tercer trimestre, agradecimientos a las personas voluntarias e invitación de participación educativa de las familias.

Anexo 8. Redes de apoyo entre iguales: apadrinamiento en el centro 2.

Anexo 9. Registro de superación de retos en la intervención de apadrinamiento.

Anexo 10. Ejemplo de documento de aceptación y consentimiento de participación en la investigación.

Anexo 11. Uso alternativo del patio durante el tiempo del recreo.

Anexo 12. Grupos interactivos en matemáticas en 1º y 2º del centro 1

Anexo 13. ‘Equipo Baby’ de baloncesto formado por niños y niñas de 1º y 2º del centro 1.

LISTADO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ACHPER	Australian Council for Health, Physical Education and Recreation [Consejo Australiano para la Salud, la Educación Física y la Recreación]
AFPE	Association for Physical Education [Asociación para la Educación Física]
APA	American Psychological Association [Asociación Americana de Psicología]
CdA	Comunidad de Aprendizaje
CDP	Continuing Professional Development [Desarrollo Continuo Profesional]
CREA	Community of Research on Excellence for All
CIGEPS	Intergovernmental Committee for Physical Education and Sport [Comité Intergubernamental para la Educación Física y el Deporte]
EF	Educación Física
EFC	Educación Física de Calidad
EFCr	Educación Física Crítica
EFE	Educación Física de Éxito
EFI	Educación Física Inclusiva
EIPET	European Inclusive Physical Education Training [Formación Europea en Educación Física Inclusiva]
EUPEA	European Physical Education Association [Asociación Europea de Educación Física]
EUSAPA	European Standards in Adapted Physical Activity [Estándares Europeos de Actividad Física Adaptada]
ICSSPE	International Council of Sport Science and Physical Education [Consejo Internacional de Ciencias del Deporte y Educación Física]

MINEPS	International Conference of Ministers and Senior Officials Responsible for Physical Education and Sport [Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios Encargados de la Educación Física y el Deporte]
NWCPA	North Western Counties Physical Education Association [Asociación de Educación Física de los Condados del Noroeste]
NASPE	National Association for Sport and Physical Education [Asociación Nacional de Deporte y Educación Física]
OECD	Organisation For Economic Co-Operation and Development [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos]
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OMS	Organización Mundial de la Salud
PENZ	Physical Education New Zeland [Educación Física Nueva Zelanda]
PHE Canada	Physical and Health Education Canada [Educación Física y Salud Canada]
SHAPE	Society of Health and Physical Educators [Sociedad de Educadores de Salud y Educación Física]
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura]
UNICEF	United Nations Children's Fund [Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia]

NOTAS:

En palabras de Freire (2011) “cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo” (p. 90), por lo que, a lo largo del manuscrito y como reivindicación de la importancia de lo que se escribe y cómo se escribe, se utilizará un lenguaje que reduzca las discriminaciones por género, orientación sexual, identidad étnica y racial, o discapacidades. Para ello se tendrá en cuenta las orientaciones del sexto manual de publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (APA, 2010).

Con el motivo de facilitar una prosa comprensible y fluida, se ha optado por traducir al castellano las citas textuales de los textos originales en lengua inglesa y, mediante notas a pie de página, indicar el texto original. Para garantizar la precisión de las citas textuales y no caer en alguna de las afecciones comunes entre los científicos, detalladas por Merton (1990) de manera brillante y creativa, siempre que el acceso ha sido posible se ha consultado la fuente original de las citas y se ha recurrido a consultar las obras originales de los autores a los que se les adjudica una idea. Con relación a las paráfrasis de los documentos en lengua inglesa se ha respetado, en términos estrictos, el sentido del texto.

RESUMEN

Objeto: El presente trabajo de investigación se centra en demostrar el impacto y validez de un modelo inclusivo contextualizados en el área de Educación Física y fundamentado en el aprendizaje dialógico. Precisamente, comprobar la presencia de los principios del aprendizaje dialógico es otro de los objetivos de investigación. El modelo se denomina ‘Retos Interactivos con Responsabilidad Compartida’ y tiene por objetivo ofrecer una EF dialógica capaz de democratizar los aprendizajes de todos los alumnos y alumnas, sin dejar a nadie atrás.

Estado de cuestión: Por un lado, y teniendo en cuenta que cualquier programa educativo de calidad debe ser inclusivo y transformador, se procede a analizar la presencia de la calidad, la inclusión y la perspectiva crítica en el contexto educativo general y en la EF específicamente. Por otro lado, en un intento por contextualizar el aprendizaje dialógico en el área de EF, se dedica un capítulo a describir los principios del aprendizaje dialógico y su aplicación al área de EF, configurando el concepto de Educación Física Dialógica. Por último, se dedica un capítulo a presentar el modelo inclusivo Retos Interactivos con Responsabilidad Compartida, detallando el origen, la fundamentación, las claves y la estructura didáctica.

Diseño metodológico: La metodología de investigación seleccionada para la presente investigación es la Metodología Comunicativa. La elección metodológica se explica por dos motivos. En primer lugar, por a la afinidad dialógica existente entre la metodología de investigación y el modelo inclusivo objeto de estudio. En segundo lugar, porque, ante el desafío de aportar contribuciones que permitan avanzar hacia una EF de éxito, la organización comunicativa de la investigación y el análisis comunicativo de los datos se convierten en aspectos metodológicos esenciales y decisivos para lograr el impacto deseado.

Resultados: la implementación de modelo Retos Interactivos con Responsabilidad Compartida garantiza la presencia de los principios el aprendizaje dialógico independientemente del contexto. Los efectos sobre el aprendizaje derivados de su implementación demuestran aprendizajes de calidad a nivel curricular y convivencial, pero también se reportan aprendizajes relacionados con sentimientos como la amistad y la solidaridad. Por último, se reporta que el modelo inclusivo es un modelo en

movimiento, en constante mejora y enriquecimiento gracias a la constante conversación entre las evidencias científicas, la práctica acumulada y las aportaciones de las personas participantes en la investigación.

Conclusiones: El modelo inclusivo Retos Interactivos con Responsabilidad Compartida se configura un modelo de éxito que favorece la democratización de los aprendizajes gracias a la presencia de los principios del aprendizaje dialógico.

Aportaciones: Una de las aportaciones de esta tesis es ofrecer un modelo inclusivo que, articulado por los principios del aprendizaje dialógico, garantiza un programa de EF inclusivo, de calidad y crítico, además de estar supeditado y ser compatible con el enfoque educativo que se orienta hacia las Actuaciones Educativas de Éxito. En definitiva, esta tesis aporta una importante contribución a la Educación Física Dialógica.

INTRODUCCIÓN

“Mi práctica profesional, que es la práctica docente, al no ser superior ni inferior a ninguna otra, exige de mí un alto nivel de responsabilidad ética de la cual forma parte mi propia capacitación científica. Es que trabajo con personas”

(Freire, 2004, p. 65).

En el curso 2009-2010 empecé a trabajar como maestro en un colegio público de la comunidad autónoma de Cantabria. La ilusión de iniciar mi carrera profesional era comparable al cansancio físico y emocional que suponía impartir las clases de Educación Física (EF) y gestionar a doce grupos de educación primaria. A pesar de tener competencia pedagógica, adquirida en la licenciatura de Psicopedagogía, mi sensación era de incertidumbre y de frustración por ser consciente de no ofrecer una EF de igual calidad para todos los niños y niñas. Las sesiones se caracterizaban por ser muy dinámicas, activas y con un componente lúdico, pero siempre había grupos-clase en los que algún alumno o alumna no participaba con la intensidad deseada, no tenía la presencia merecida, o carecía del reconocimiento y aceptación por parte de todo el grupo. Por varios motivos, pero principalmente para mejorar mi desarrollo profesional, decidí complementar mi formación cursando un master de atención a la diversidad. Esta formación me aportó una visión inclusiva que incorporé en mi práctica docente, pero no me aportó el respaldo personal y profesional que necesitaba.

En el curso 2013-14 incorporé plenamente los principios de la educación inclusiva en todas las propuestas didácticas y organizaba los contenidos en forma de juegos; juegos de pillar, juegos de estrategia, juegos colaborativos, etc. Durante el mismo curso escolar me invitaron a presentar la metodología inclusiva que desarrollaba en mis clases. Los destinatarios de la formación eran los alumnos y alumnas de magisterio de la especialidad de EF impartida en la Universidad de Cantabria. Esta oportunidad, más allá de un reconocimiento al trabajo realizado en EF, lo percibí como una gran responsabilidad debido a que las personas que recibían la formación serían los futuros maestros y maestras de EF. Por ello, a partir de este momento me inundó, aún más, la responsabilidad de avanzar hacia una EF de calidad y exitosa que generara mejores resultados que los obtenidos hasta el momento.

Un suceso fundamental que marcaría el resto de mi desarrollo profesional continuo sería conocer el proyecto educativo Comunidades de Aprendizaje y toda la fundamentación que lo sustenta. Significó el reencanto con la formación y con la profesión. Junto con otras personas, decidimos crear un seminario de formación dialógica en el que leíamos, y seguimos leyendo, las obras originales de autores referentes de varias disciplinas, pedagogía, sociología, psicología, etc., que sustentan el enfoque de aprendizaje que se aplica en las escuelas Comunidad de Aprendizaje: el aprendizaje dialógico. Este

aprendizaje se desarrolla a través de siete principios (diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias), que son los principios que articulan y dirigen todas las actuaciones educativas de las escuelas mencionadas. Entre las actuaciones implementadas, destacan las Actuaciones Educativas de Éxito; son actuaciones que, independientemente del contexto en el que se replican, generan los mejores aprendizajes. Este éxito se evidencia en las escuelas que inundan su horario lectivo con este tipo de actuaciones, además de mostrar rigurosidad en su implementación.

Con el respaldo de las mejoras de impacto social evidenciadas en la literatura científica, sumado a los casos de éxito relatados por docentes, familiares y alumnado, el convencimiento de orientar la EF hacia el aprendizaje dialógico es total. A partir de este momento surge la siguiente cuestión:

¿qué ocurre cuando en centros educativos, sean o no CdA, no se pueden implementar AEE en EF, pero se desea garantizar los principios del aprendizaje dialógico?

Con el firme propósito de democratizar el éxito en EF, en el curso 2014/2015, se inició el proceso de la investigación con la elaboración de un modelo educativo inclusivo contextualizado en EF y fundamentado en los siete principios del aprendizaje dialógico: Retos Interactivos con Responsabilidad Compartida (RIRC).

Algunas de las preguntas que inician la investigación son las siguientes:

¿Cuáles son las premisas para aplicar rigurosa y sistemáticamente los principios del aprendizaje dialógico en el modelo RIRC, facilitando que la EF sea generadora de éxito?; ¿garantiza el modelo RIRC los principios del aprendizaje dialógico?, ¿cómo?; ¿se manifiestan los principios del aprendizaje dialógico en el modelo RIRC?, ¿de qué manera?

Con la finalidad de guiar la investigación, se establecen los siguientes objetivos generales:

1. Comprobar la eficacia del modelo RIRC para garantizar la presencia de los principios del aprendizaje dialógico en EF.
--

2. Analizar la mejora de los aprendizajes derivados de la implementación de actuaciones educativas compatibles con el modelo RIRC.

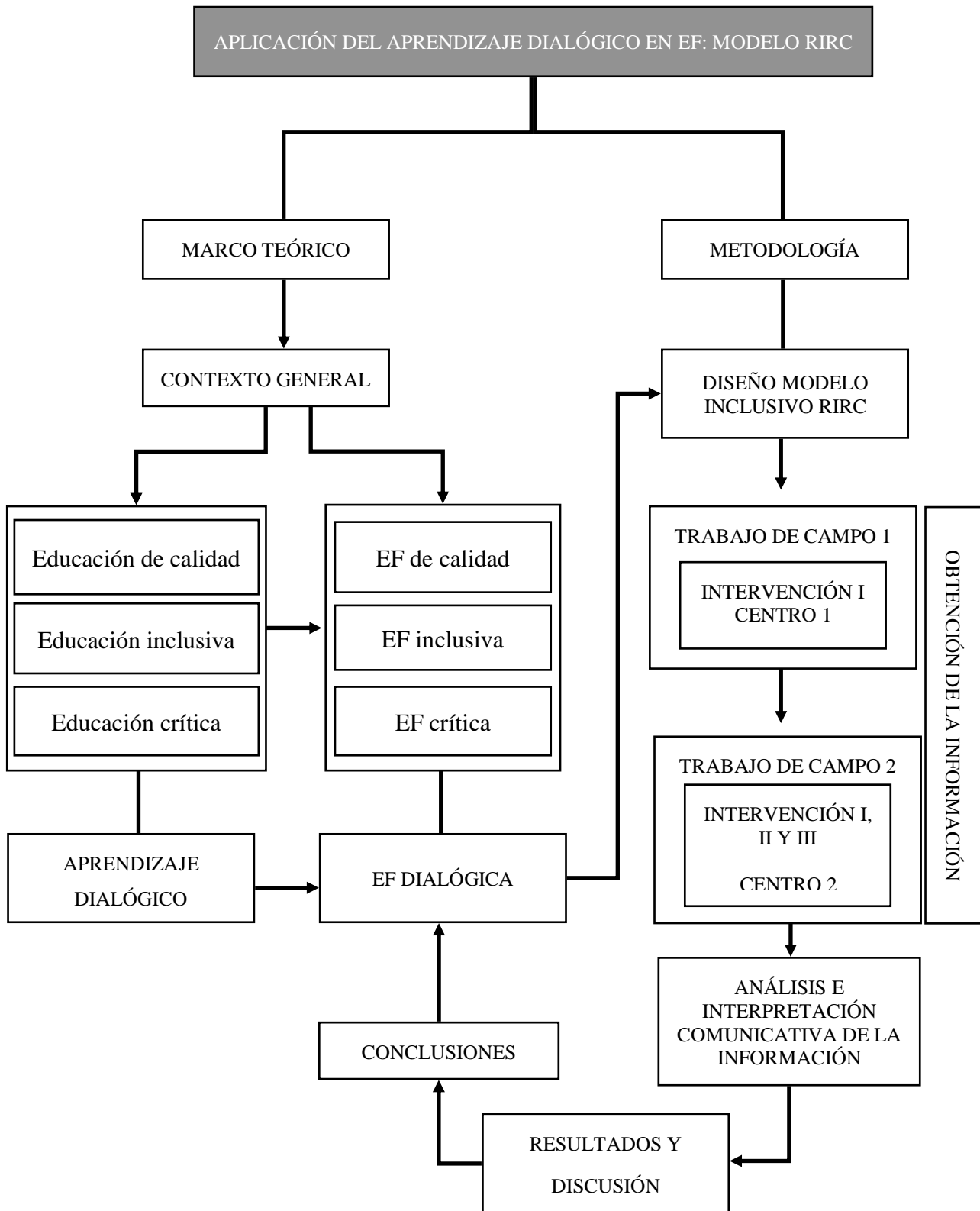
3. Enriquecer con y durante el proceso de investigación la fundamentación y estructura didáctica del modelo.

En el curso 2015/2016 se inicia el trabajo de campo implementando el modelo en todos los grupos de EF de la etapa de primaria de un centro educativo en Cantabria, en el que figuro como el maestro especialista de EF. En el curso 2016/2017, con la misma condición de maestro-investigador y con la intención de comprobar si se replican los resultados, se implementa el modelo en la misma etapa, pero en un centro educativo muy diferente en cuanto al contexto y a los recursos.

Tres intervenciones son las que configuran el trabajo de campo. La intervención I, que es la implementación del modelo RIRC, tiene lugar en los dos centros educativos. La intervención II se trata de la participación educativa de familiares y la intervención III es la implementación de una tutoría sistemática entre iguales de diferentes edades bajo la estructura del modelo RIRC. Tanto la intervención I como la II, se desarrollan en el centro 2.

Durante todo el proceso investigador, y bajo la Metodología Comunicativa de investigación, se interpreta la realidad investigada teniendo en cuenta las aportaciones de todas las personas participantes. Se detectan todas las situaciones, actos, hechos, acciones o ideas que potencian y favorecen la mejora de la realidad investigada, que es el impacto de la implementación del modelo RIRC en la vida académica y social de los alumnos y alumnas. También se realiza el análisis e interpretación desde una dimensión exclusiva, es decir, aquellas situaciones o hechos que limitan o reproducen el fracaso y la exclusión en las clases de EF bajo el modelo RIRC.

A continuación, se presenta la estructura de la investigación de forma esquemática para, posteriormente, iniciar con el capítulo I: Educación Física de calidad, inclusiva y crítica.



CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN FÍSICA DE CALIDAD, INCLUSIVA Y CRÍTICA

“La educación de calidad es una responsabilidad compartida”

(UNESCO, 2017b, p. 21).

“Ninguna sociedad inclusiva y equitativa es posible sin una educación inclusiva” [trad.]

(UNESCO, 2013c, p. 6).

“La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de
una agenda de la educación transformadora”

(UNESCO, 2016, p. 7).

“La inclusión se centra en la presencia, la participación y el logro”

(Ainscow, Booth, & Dyson 2006, p. 25).

1.1 Introducción

A nivel internacional existe el acuerdo unánime de que cualquier programa de educación de calidad debe ser inclusivo, y más cuando hay una relación bidireccional indiscutible entre calidad e inclusión (Portelli & Koneeny, 2018) y una reciprocidad que provoca un refuerzo mutuo (UNESCO, 2009b). Una muestra de esta relación es que la Oficina Internacional de Educación entiende la educación inclusiva como “un proceso continuo dirigido a ofrecer una educación de calidad para todos”¹ (UNESCO, 2009c, p. 18), y de forma recíproca, Hunt (2015) informa que los planes de educación deben centrarse principalmente en la calidad de la enseñanza y los resultados del aprendizaje para garantizar la inclusión educativa de todos y todas. De forma inversa, aquellos países que más distan en alcanzar los objetivos que articulan el movimiento inclusivo (UNESCO, 2000) son los que también se hallan más distantes de ofrecer una educación de calidad (UNESCO, 2004).

Por otro lado, desde una visión transformadora de la educación inclusiva, esta última se vincula a la pedagogía crítica (Molina & Christou, 2009), la cual se cimienta en una perspectiva socioeducativa de equidad y justicia. Sin una postura crítica es imposible desenmascarar y transformar las barreras presentes en las políticas, culturas o prácticas educativas que limitan la presencia, participación y/o aprendizaje de cualquier alumno o alumna, especialmente de quienes son más vulnerables a ser víctimas de los procesos de exclusión consciente o inconsciente. Por ello, para garantizar el derecho a la mejor educación sin dejar a nadie atrás es necesaria una perspectiva crítica de la educación. En concreto, la pedagogía crítica “transforma la realidad y la va acercando hacia el derecho real de todas y todos a la educación, a la superación de las desigualdades y a la justicia social” (Flecha & Villarejo, 2015, p. 87). Se cierra el círculo de vinculaciones cuando la ‘Agencia’ considera el pensamiento crítico como un indicador de la enseñanza de calidad (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016).

La materia de Educación Física (FF) no escapa a la triple relación entre inclusión, calidad y crítica. La guía de Educación Física de Calidad (EFC) para los responsables políticos

¹ "An ongoing process aimed at offering quality education for all" [lit.].

(McLennan & Thompson, 2015) refleja la vinculación entre calidad e inclusión con el término de “Educación Física de Calidad inclusiva” (p. 19), o con la afirmación de que “la educación física de calidad es una plataforma de inclusión más amplia en la sociedad, especialmente en términos de desafío al estigma y superación de estereotipos” (p. 6). La perspectiva crítica de la EF, al igual que ocurre en la educación en general, es el tercer elemento clave en la formulación y consecución de la mejor educación. Para transformar los contextos formativos que perpetúan situaciones de exclusión y violencia en el entorno escolar, superar limitaciones, facilitar los mejores resultados a todo el alumnado y dejar de ofrecer “más de lo mismo para los más capaces”² (Penney & Harris, 1997, p. 41), es necesario apostar radicalmente por una EF crítica. En el artículo 1.4. de la Declaración de Berlín “reconociendo que un entorno incluyente, exento de violencia, acoso sexual, racismo y otras formas de discriminación, es fundamental para la educación física y el deporte de calidad” (UNESCO, 2013a, p. 3), aparecen implícitamente los tres conceptos conectados: EF inclusiva, EF crítica y EF de calidad, respectivamente. La inclusión, la calidad y la perspectiva crítica se convierten en innegociables de una ‘Educación Física de Éxito’, entendiendo por esta una educación que aumenta las posibilidades de éxito y desarrolla al máximo las capacidades corporales, relacionales y convivenciales de todos los alumnos y alumnas, transformando contextos y superando desigualdades que posibilitan el acceso real a una educación física de calidad.

A lo largo de este capítulo se presentan, con una mirada internacional, profunda y actual, los marcos conceptuales, definiciones, características, aportaciones, interpretaciones y alcances de la inclusión, la calidad y la perspectiva crítica tanto en la educación general como específicamente en la EF. Un aspecto presente en los tres apartados de este primer capítulo es la formación del profesorado de EF. En el apartado ‘Educación Física Crítica’ se hace hincapié en la formación con perspectiva de género, al asumir la imperante necesidad de que la EF colabore con la eliminación de la violencia en el entorno escolar ofreciendo aprendizajes en espacios seguros y libres de violencia para ayudar a garantizar una educación inclusiva y de calidad.

² More of the same for the more able [lit.]

1.2 Educación Física de Calidad

1.2.1 Marco conceptual de la Educación de Calidad

La calidad de la educación es un elemento fundamental del derecho a la educación (UNESCO, 2016). Los sistemas educativos que la contemplan en combinación con la equidad³ obtienen los mayores niveles de desempeño (OECD, 2012) y beneficios en torno a la erradicación de la pobreza, la igualdad entre hombres y mujeres, el impulso de la participación socio-política, el empoderamiento económico de niñas y mujeres, la mejora de la salud, la prevención y control de enfermedades, la inclusión de las personas con discapacidad o la adquisición de herramientas necesarias para trazar nuevos proyectos de vida para las personas afectadas por graves conflictos y crisis socioeconómicas (UNESCO, 2016, p. 27).

Aunque no existe un acuerdo internacional acerca de los elementos que definen una educación de calidad, la UNESCO (2009b) indica que la mayoría de los marcos conceptuales de la misma contemplan dos componentes fundamentales: (1) el desarrollo cognitivo del alumnado y (2) la promoción de valores y actitudes de ciudadanía responsable, así como la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo. También parecen ser ampliamente compartidos los principios de pertinencia, equidad y respeto a los derechos de las personas (UNESCO, 2004). La pertinencia se relaciona con valorar la diversidad y garantizar espacios de participación; la equidad se compromete con el derecho al acceso y a los resultados; y por último, es fundamental respetar el derecho a la educación de calidad (Pigozzi, 2004). Estos principios orientan los diferentes factores que hacen que las escuelas sean eficaces (Tawil, Akkari, & Macedo, 2012), destacando las interacciones y el diálogo como claves de una educación de calidad (Aubert, Flecha-Fernández de Sanmamed, García-Yeste, Flecha, & Racionero, 2013; Mercer, Wegerif, & Major, 2020).

A pesar de la complejidad en la medición de algunos indicadores, la educación de calidad debería centrarse en resultados de aprendizaje pertinentes, medibles y equitativos

³ La equidad es la combinación de justicia e inclusión. Por justicia se hace referencia a que ninguna situación personal o social obstaculice el logro de potencial educativo, y por inclusión a que todos y todas alcancen, al menos, un nivel mínimo de habilidades.

(UNESCO, 2013b), que proporcionen al alumnado las habilidades y competencias clave que les equiparen para tener éxito en la escuela y en la vida (García-Carrión & Villardón-Gallego, 2016; Khalfaoui, García-Carrión, & Villardón-Gallego, 2020). Bruner (2012) entiende que el éxito en la escuela “consiste en aprender a pensar con lo que ya se ha adquirido” (p. 149), e indica que esta concepción debería establecerse como indicador principal para medir los aprendizajes. Desde un enfoque de rendición de cuentas, Echeita y Ainscow (2011) indican que el término éxito “tiene que ver con los resultados de ‘aprendizaje’ en relación al currículo de cada país, no solo con los exámenes, o con los resultados de las evaluaciones estandarizadas” (p. 33). En este sentido, las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo son los pilares, tanto para el aprendizaje futuro como para competencias de orden superior.

Además, la educación de calidad tendría que propiciar el desarrollo de aptitudes, actitudes, valores, conocimientos y competencias que permitan a las personas llevar vidas sanas, sostenibles y plenas, tomar decisiones fundamentadas y con conocimiento de causa, hacer frente a los desafíos de la vida, y acceder al empleo y a un trabajo decente (UNESCO, 2016). Según el sociólogo Ramón Flecha, otro de los resultados, invisible en las estadísticas, que debiera proporcionar una educación de calidad es el de “crear verdaderas amistades, personas que nunca te van a fallar” (Giner, 2019, p. 111). Las relaciones de amistad no solo son un resultado, sino que se revelan además como un valioso recurso para el aprendizaje. Al respecto, se evidencia que la amistad se convierte en un factor de protección frente a la violencia y el acoso (Dunn, 2006), comportamientos que impiden el logro de una educación de calidad (UNESCO, 2015c). La amistad también juega un papel fundamental en la consecución de éxito en las vidas de las personas debido a la vinculación entre las relaciones de calidad y perfiles de vida más felices y saludables física y emocionalmente (Racionero-Plaza, 2018; Siebert, Mutran, & Reitzes, 1999).

Son varios los documentos que reflejan los componentes de una educación de calidad (e.g., European Agency for special Needs and Inclusive Education, 2016), pero pueden resumirse en: (a) métodos y contenidos pertinentes de enseñanza y aprendizaje, (b) docentes cualificados, (c) enfoques pedagógicos apropiados y (d) entornos seguros, sanos y libres de cualquier tipo de violencia (UNESCO, 2016).

En el informe final sobre los Objetivos del Desarrollo del Milenio 2000-2015 (ONU, 2015a), se indicaba que invertir en la calidad de la educación era esencial para continuar avanzando en el segundo objetivo: ‘lograr la educación primaria universal’, y esencial para ampliar el alcance hasta la educación secundaria en la agenda para el desarrollo posterior. En la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015b), la educación de calidad se convierte en un elemento clave, estableciéndose un objetivo específico (figura 1) vinculado directamente con su consecución: Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos [y todas]”⁴ (p. 21).



Figura 1. Objetivos de Desarrollo Sostenible. Fuente: Organización Mundial de la Salud

En la Declaración de Incheon (UNESCO, 2016), el documento que recoge los acuerdos en materia de educación derivados del Foro Mundial sobre Educación de 2015, se detalla la visión de la educación que se quiere conseguir con plazo hasta el año 2030 y se presenta el marco de acción para la realización del ODS 4.

1.2.2 Conceptualización de la Educación Física de Calidad

Educación Física de Calidad (EFC) ha pasado a ser un concepto de relevancia internacional, pero su naturaleza y su alcance han sido escasamente detallados (Hardman, Murphy, Routen, & Tones, 2014; Marsden & Weston, 2007). La UNESCO, en un intento

⁴ Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all [lit.]

por delimitar conceptualmente la EFC, la definió como “la experiencia de aprendizaje planificada, progresiva e inclusiva que forma parte del currículo en educación infantil, primaria y secundaria (...), apropiada para ayudarles [al alumnado] a adquirir las habilidades psicomotrices, la comprensión cognitiva y las aptitudes sociales y emocionales que necesitan para llevar una vida físicamente activa” (McLennan & Thompson, 2015, p. 9). Con posterioridad, en un vídeo publicado en el canal de *youtube* de la UNESCO, se presentaba la EFC como un sistema de aprendizaje inclusivo, interactivo y flexible, liderado por profesorado cualificado capaz de motivar a todos los niños y niñas para que superen sus límites independientemente de sus capacidades físicas, antecedentes, religión o género (UNESCO, 19 de diciembre de 2016). Además de la UNESCO, varias asociaciones como ACHPER⁵, AFPE⁶, EUPEA⁷, NASPE⁸, PENZ⁹, PHE Canada¹⁰ y SHAPE¹¹ han colaborado en delimitar el concepto. Por ejemplo, la NASPE (2013, p. 1) establece que “un programa de educación física de calidad proporciona oportunidades de aprendizaje, una instrucción apropiada, un contenido relevante y desafiante, y la evaluación del estudiante y del programa”¹². Por otro lado, términos utilizados en documentos de las mencionadas asociaciones, como *High Quality Physical Education*, *Quality Physical Education Programm*, *Quality Daily Physical Education* o *Highly Effective Physical Education Program*, contribuyen a ampliar y promocionar el valor de la EFC.

El logro de la calidad de la EF requiere que esta “se persiga y se demuestre dentro y a través del currículo, la pedagogía y la evaluación”¹³ (Penney, Brooker, Hay, & Gillespie,

⁵ Australian Council for Health, Physical Education and Recreation. Para saber más: <https://www.achper.org.au>

⁶ Association for Physical Education. Para saber más: <http://www.afpe.org.uk>

⁷ European Physical Education Association. Para saber más: https://eupea.com/?page_id=3832

⁸ National Association for Sport and Physical Education. Para saber más: <https://www.pgpedia.com/n/national-association-sport-and-physical-education>

⁹ Physical Education New Zeland. Para saber más: <https://penz.org.nz>

¹⁰ Physical and Health Education Canada. Para saber más: <https://phecanada.ca>

¹¹ Society of Health and Physical Educators. Para saber más: <https://www.shapeamerica.org/about/default.aspx>

¹² A quality physical education program provides learning opportunities, appropriate instruction, meaningful and challenging content, and student and program assessment [lit.].

¹³ Quality will be pursued and demonstrated within and across curriculum, pedagogy and assessment [lit.].

2009, p. 438). Esto requiere también el apoyo de políticas educativas de calidad (UNESCO, 2015d), programas de formación del profesorado coherentes, compromisos con redes de investigación, enlaces escuela-comunidad, y sistemas para la evaluación y seguimiento de la calidad (McLennan & Thompson, 2015). Además, se necesita el compromiso de financiación continua, ampliación del tiempo curricular, apoyo a redes de profesorado que desarrollan proyectos sólidos, debates permanentes para mejorar la EF y reflejar la prioridades y necesidades, entre otras cuestiones (ICSSPE, 2012). Conceptualmente, por tanto, la EFC

se debe enfocar en el contexto de estrategias relacionadas entre sí y destinadas a abarcar la formulación y elaboración de programas de estudio inclusivos que aporten experiencias significativas desde el punto de vista personal y pertinentes desde el punto de vista social y cultural, y que además enseñen a los [y las] jóvenes el disfrute y el placer de la actividad física, con miras a promover modos de vida activos y saludables a lo largo de toda la vida (Hardman, Murphy, & Tones, 2012, p. 2).

La dificultad de definir el término de calidad radica en que esta puede tener diferentes características y significados (Hardman et al., 2014). Los significados de la calidad siempre están contextualizados en términos culturales, sociales e institucionales (Penney et al., 2009), por lo que la EFC se entenderá de manera diferente en función de los contextos educativos. Sin embargo, en el desarrollo planificado de la implementación de una EFC “hay algunos principios universales que tienen una aplicabilidad transnacional o transcultural y que se pueden enmarcar como indicadores. Tales indicadores se pueden adoptar y/o adaptar para su implementación global y ser considerados para su aplicación ‘local’”¹⁴ (Hardman et al., 2014, p. 100).

¹⁴ “there are some universal principles, which have trans-national or cross-cultural applicability and can be framed as Indicators. Such Indicators can be adopted and/or suitably adapted for global implementation and considered for ‘local’ application” [lit.].

1.2.3 Origen y desarrollo de la Educación Física de Calidad

El acceso a la EF, recogido en la Carta internacional de la Educación Física y el Deporte como un derecho fundamental de todo ser humano (UNESCO, 1978), es la idea que sustenta e impulsa a la EFC. El legítimo sucesor de la Carta Internacional de 1978, la Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte (UNESCO, 2015a), ya incorpora en su articulado la necesidad de que “todo sistema educativo debe (...) velar por que en la enseñanza primaria y secundaria se incluyan, como parte obligatoria, clases de educación física de calidad e incluyentes, preferiblemente a diario” (p. 3). Compromiso que firmaron con anterioridad los ministros de los estados miembros de la Unión Europea en la Declaración de Berlín (UNESCO, 2013a). A continuación, se aporta la línea del tiempo sobre la evolución de la EFC (figura 2) reflejando los hitos que han contribuido con sus aportaciones a consolidar el término.

Al inicio de la década de los 90 apareció el término *Quality Physical Education* en revistas de calidad y en actas de congresos internacionales; un concepto que sigue estando presente en desarrollos teóricos e investigaciones (B. Dyson, 2014; Espinosa & Cebamanos, 2016; Fernández-Río, 2017; Ho et al., 2019; Jobling & Carlson, 1997; Masurier & Corbin, 2006; Penney et al., 2009; Stirling & Belk, 2002; J. Williams & Pill, 2019). A pesar del breve tiempo de desarrollo teórico del término, destacan Brooker y Macdonald (1997) por proponer con detalle, y sin un lenguaje retórico, elementos claves para la EFC en las escuelas. Estos elementos resaltan la importancia de (a) la centralidad del movimiento, (b) fomentar una perspectiva crítica sobre el movimiento, (c) promover habilidades para la vida diaria a través de la actividad física, (d) adoptar un enfoque reflexivo de la enseñanza, (e) ofrece una gama de actividades físicas e (f) involucrar al alumnado en un enfoque de aprendizaje activo basado en las tareas.

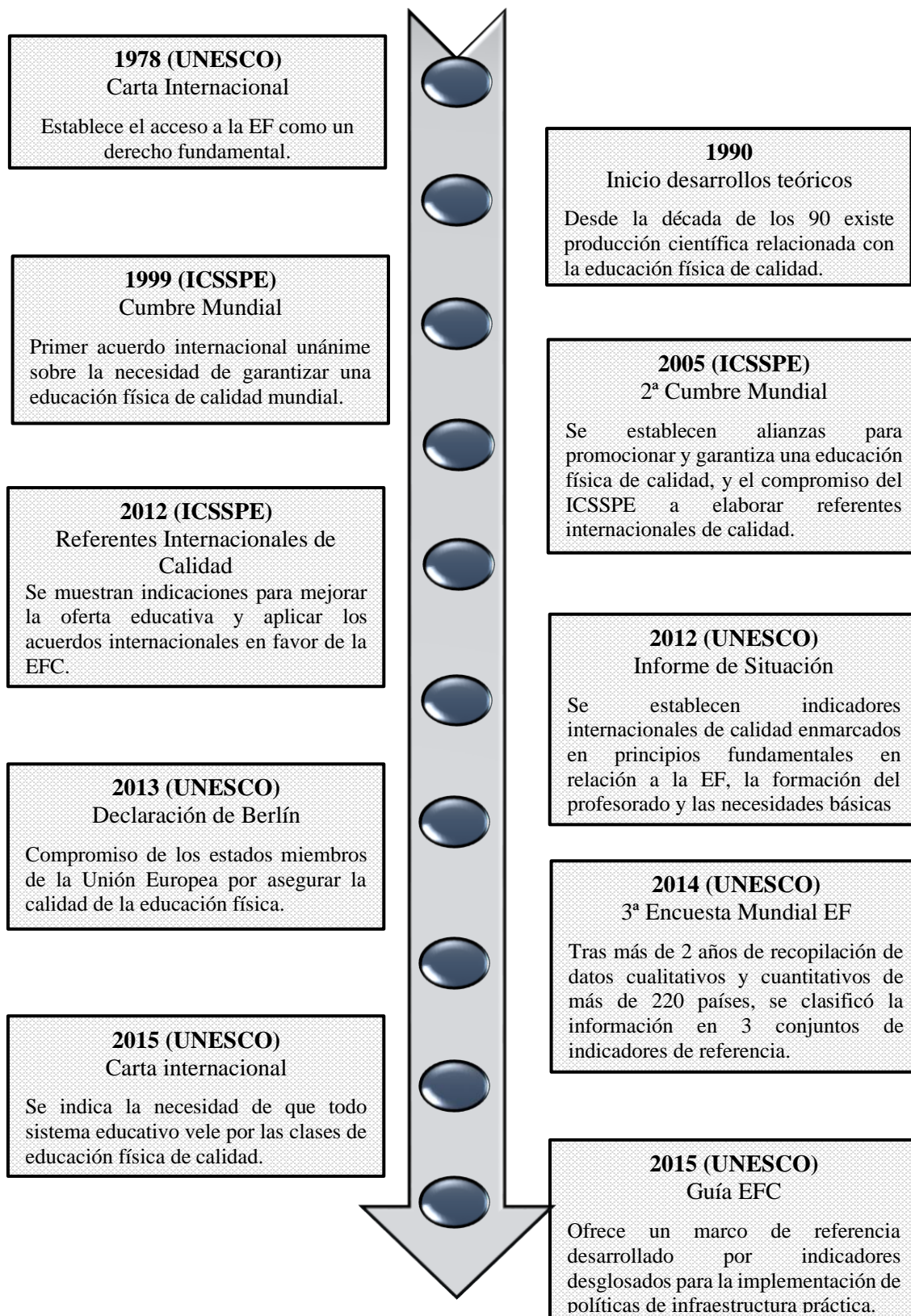


Figura 2. Línea del tiempo de la Educación Física de Calidad. Fuente: Elaboración propia.

Fue en la Cumbre Mundial sobre Educación Física¹⁵ (ICSSPE, 1999b) cuando se estableció un acuerdo unánime entre representantes gubernamentales, organismos internacionales, investigadores e investigadoras y profesionales de la EF, sobre la necesidad de determinar estrategias y medidas de apoyo que garantizaran la aplicación de una EFC en todo el mundo, considerando que es

el medio más eficaz e inclusivo de proporcionar a todos los niños y niñas, cualquiera que sea su capacidad/discapacidad, sexo, edad, cultura, raza/etnia, antecedentes religiosos o sociales, las habilidades, las actitudes, los conocimientos y la comprensión para participar a lo largo de toda la vida en la educación física y el deporte¹⁶ (párrafo 3, líneas 21-24).

Además, en el documento resultante de la cumbre, el Plan de Acción de Berlín (ICSSPE, 1999a), se establece que la EFC contribuye, entre otras, a ayudar a los niños y niñas a desarrollar respeto por el propio cuerpo y por el cuerpo de las demás personas, a desarrollar la comprensión del papel de la actividad física en la promoción de la salud y a mejorar la confianza y autoestima del alumnado. Como conclusiones de las ponencias celebradas en la cumbre mundial, se subrayaron una serie de necesidades que deben ser satisfechas para avanzar hacia experiencias de calidad:

- Formación y cualificación docente de calidad, tanto en la escuela primaria como en la secundaria.
- Tiempo programado en el currículum.
- Equipamiento y espacio.
- Apoyo para que los docentes y escuelas puedan ofrecer una EFC (Scoretz, 1999).

Con la intención de que se aplicaran las recomendaciones de acción relativas a la EFC detalladas en el Plan de Acción de Berlín (ICSSPE, 1999a), el Consejo Internacional de Ciencias del Deporte y Educación Física (ICSSPE) lanzó un llamamiento a responsables

¹⁵ World Summit on Physical Education.

¹⁶ “the most effective and inclusive means of providing all children, whatever their ability/disability, sex, age, cultural, race/ethnicity, religious or social background, with the skills, attitudes, knowledge and understanding for lifelong participation in physical education and sport” [lit.].

políticos en la 3ª Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios Encargados de la Educación Física y el Deporte -MINEPS- (UNESCO, 1999), quienes respaldaron las conclusiones de la cumbre y exhortaron a los Estados Miembros de la UNESCO a aplicar dichas acciones: (a) reconocer que la calidad de la EF depende de la cualificación de sus profesionales y del tiempo programado dentro del currículum (b) invertir en la formación inicial y permanente del profesorado, (c) invertir en espacios de práctica seguros (d) invertir en los recursos apropiados necesarios para impartir programas de EFC y (e) apoyar la investigación con la intención mejorar la calidad y efectividad de la EF.

En la 2ª Cumbre Mundial sobre la Educación Física (ICSSPE, 2005) se exhortó de nuevo a representantes gubernamentales y profesionales de la EF a trabajar conjuntamente para implementar las acciones de la 1ª cumbre, y el ICSSPE se comprometió, en apoyo a las personas responsables del diseño y aplicación de políticas, a elaborar referentes internacionales de calidad con la intención de facilitar la aplicación de los acuerdos internacionales de promoción de una EFC en las escuelas de todo el mundo. Fue en el año 2012 cuando el Comité Internacional de Pedagogía del Deporte, perteneciente al ICSSPE, publicó los referentes internacionales tras dos años de debates intensos y amplias consultas (ICSSPE, 2012). Estos criterios se presentan en tres fases de progreso: (1) fase de establecimiento, (2) fase de desarrollo y (3) fase de madurez o revisión. Proporcionan indicaciones sobre la manera en la que se puede mejorar la calidad de la oferta educativa en EF desde cinco grupos: (a) responsables de la formulación de políticas, (b) responsables del diseño de currículos, (c) proveedores de servicios escolares, (d) profesorado y (e) alumnado.

En el mismo año, la UNESCO en colaboración con la NWCPEA¹⁷, publicó un informe de seguimiento que mostraba los progresos en la elaboración de indicadores internacionales sobre la EFC y sobre la formación de docentes al respecto (Hardman et al., 2012). Este informe corresponde a la primera respuesta de la UNESCO planteada durante la reunión plenaria del CIGEPS¹⁸ en 2010 ante la petición de elaborar indicadores

¹⁷ North Western Counties Physical Education Association. Para saber más: <https://www.nwcpea.org/about/>

¹⁸ Informe Final de la sesión plenaria del Comité Intergubernamental para la Educación Física y el Deporte (CIGEPS). Ver en <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001898/189890s.pdf>

sobre EF con el fin de mejorar las políticas y las prácticas en todo el mundo. En el informe (a) se muestran los datos recopilados hasta el momento en el marco del estudio mundial sobre la situación de la EF, (b) se exponen los principios fundamentales¹⁹ de los indicadores internacionales sobre EFC y sobre la formación de docentes al respecto y (c) se presentan los principios fundamentales del modelo de necesidades básicas. Dos años después del informe de seguimiento, la UNESCO publicó el informe final de la 3ª Encuesta Mundial de EF (Hardman et al., 2014). Este estudio aportó información sobre la situación de la EF en las escuelas de todo el mundo, lo que facilitó elaborar e informar de los indicadores de referencia sobre la calidad en EF y de los indicadores de calidad de la formación de profesorado de EF, así como completar el Modelo de Necesidades Básicas. Los autores dedicaron la sección décima del informe final a estos aspectos, además de los apéndices IV-VI.

Las aportaciones de la UNESCO se completan con la publicación del documento “Educación física de calidad: una guía para los responsables políticos” (McLennan & Thompson, 2015). Esta guía se convierte en un marco de apoyo a representantes para diseñar políticas de EF basadas en referentes de calidad y en conexión con las prácticas, ayudando así a disminuir la brecha entre políticas y prácticas detectada en la 3ª Encuesta Mundial. Por otra parte, y al igual que documentos anteriores, la guía presenta indicadores de referencia para implementar una EFC e indicadores de referencia para la formación docente de calidad.

1.2.4 Necesidades e indicadores de una Educación Física de Calidad

Como se ha indicado en el subapartado 1.2.2. ‘Conceptualización de la Educación Física de Calidad’, la EFC puede entenderse de diferentes maneras en función del contexto y, por este motivo, resulta complejo establecer un listado de indicadores que conformen un marco de referencia con aplicabilidad amplia y con la pretensión inherente de cruzar fronteras. Sin embargo, más allá de un conjunto de prescripciones específicas, existen unos principios universales que indican los requisitos mínimos específicos de los sistemas de calidad de la EF y que pueden aplicarse en cualquier contexto gracias a la flexibilidad

¹⁹ “Principios universales que se pueden aplicar cualquiera que sea el país o la cultura en cuestión y que, una vez adaptados al contexto, se pueden utilizar en el plano local” (p. 2)

y adaptabilidad de los mismos. Estos principios de aplicabilidad universal son denominados de maneras diferentes:

(a) El ICSSPE utiliza el término *international benchmarks* (2012), referentes internacionales que proporcionan indicaciones destinadas a cinco grupos (figura 3) y distribuidas en tres niveles de progreso con el fin de mejorar la calidad de la EF.



Figura 3. Grupos implicados en la mejora de la calidad en educación física.

Los proveedores de servicios escolares y responsables del diseño de currículos²⁰ son grupos implicados en la educación que no están presentes en todos los sistemas educativos, como es el caso de España. Tras analizar los referentes relacionados con proveedores de servicios escolares, parece claro que hace referencia a las empresas externas que elaboran e implementan programas de EF y deporte (para saber más, véase la guía de proveedores externos²¹). Por otro lado, los diseñadores de currículos son figuras profesionales acreditadas²² para analizar, planificar y desarrollar planes de estudios. Teniendo en cuenta estos factores, en la figura 4 se muestran aquellos referentes pertenecientes al mayor nivel de progreso o fase de madurez de los grupos que, sin ninguna duda, están presentes en todos los sistemas educativos.

²⁰ School provider y curriculum designers.

²¹ Guidelines for using contracted external providers for physical education and school sport: https://www.gymnastics.org.au/images/nsw/Transition_documents/PCAL-Schools.pdf

²² https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/disenio_curricular.pdf

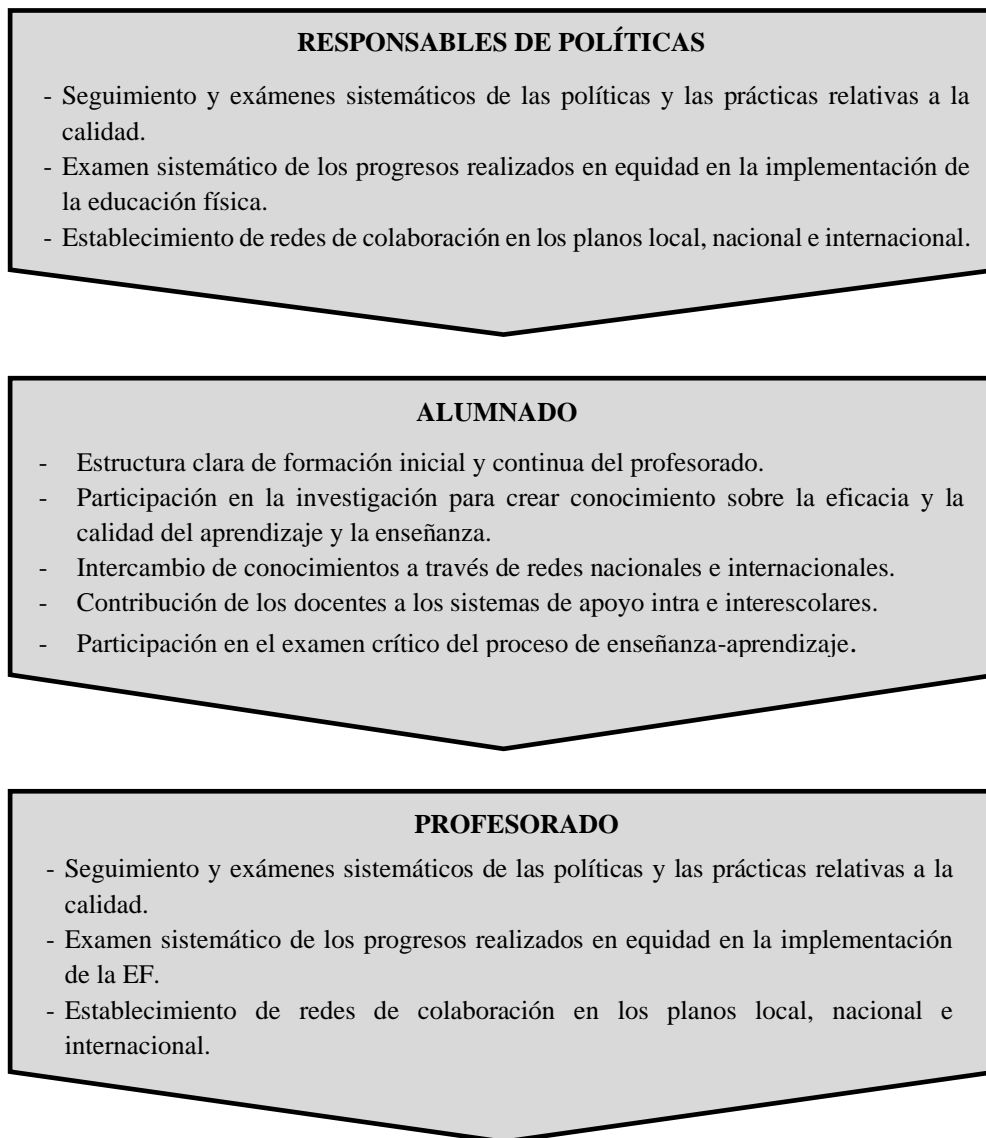


Figura 4. Referentes internacionales e implicados en la educación física de calidad

(b) En los documentos más actuales de la UNESCO: el informe de situación (Hardman et al., 2012), el informe final de la 3ª encuesta mundial sobre la situación de la EF (Hardman et al., 2014) y la guía para responsables políticos (McLennan & Thompson, 2015), aparece el término *core principles* -principios fundamentales- para referirse a una serie de indicadores de referencia que definen la EFC. Estos indicadores han sido “concebidos con la suficiente flexibilidad y adaptabilidad para que los países puedan aplicarlos a sus situaciones específicas de acuerdo con sus necesidades respectivas, aspirando al mismo tiempo a alcanzar niveles de calidad más elevados” (Hardman et al., 2012, p. 2). En la guía para responsables políticos sobre la EFC (McLennan & Thompson,

2015) los indicadores de referencia se presentan desglosados en diferentes categorías interrelacionadas:

- Educación física de calidad: conjunto de indicadores que describen las condiciones mínimas necesarias que definen un programa de EFC.
- Formación del profesorado de educación física de calidad: indicadores que señalan las áreas de formación clave y las características del programa de estudios para habilitar a profesorado de EF cualificado para implementar programas de calidad.
- Modelo de necesidades básicas: conjunto de indicadores que describen las condiciones mínimas necesarias para impartir una EFC básica, y los mínimos exigibles para sostener un currículo inclusivo y de calidad.

Esta categorización permite la clara identificación y autoevaluación de los elementos clave dentro de cada conjunto, y facilita a las personas implicadas y/o responsables de la mejora de la EF el uso de los indicadores como marco de referencia. En la tabla 1 se presentan los indicadores de referencia agrupados en las diferentes categorías y subcategorías.

Tabla 1. *Indicadores de referencia mínimos para garantizar una EFC*

EDUCACIÓN FÍSICA DE CALIDAD	
Currículo:	<ul style="list-style-type: none"> • Un currículo secuenciado con objetivos y resultados de aprendizaje claramente definidos. • Un currículo que ofrezca una adecuada asignación horaria. • Un currículo que incorpore la inclusión y en el que se atiendan las necesidades de todos y todas. • Un currículo que ofrezca oportunidades y experiencias para mejorar el conocimiento, la comprensión y las habilidades de movimiento en una variedad, pero equilibrada gama de actividades físicas, otorgando valor a las culturas y tradiciones a través de la promoción de la actividad física y los deportes tradicionales. • Un currículo que promueva el desarrollo de la alfabetización física y contribuya a la alfabetización en salud. • Un currículo que reconozca y responda a las necesidades del alumnado. • Un currículo que ofrezca igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas, independientemente de su sexo, origen étnico o capacidad.
Alumnado:	

(continúa)

- El alumnado muestra una progresión adecuada en confianza, competencias y comprensión, de acuerdo con el currículo.
- El alumnado muestra competencia física y capacidad de transferir y adaptar sus aptitudes.
- El alumnado demuestra capacidad para participar en diferentes niveles y asumiendo diferentes roles.
- El alumnado muestra una actitud positiva hacia la participación dentro de la EF y demuestran conocer los beneficios de adoptar y mantener un estilo de vida activa y saludable.

Enlaces transversales/externos:

- Promoción de la cooperación y la competición, y provisión de oportunidades intra e interescolares a través de enlaces escuela-comunidad.
- Un currículo que vincule la EF con el medio ambiente, el entorno y la comunidad, y que promueva el aprendizaje fuera del aula.
- Integración con otras áreas del currículo global a través de los vínculos interdisciplinarios.

Evaluación:

- La evaluación como parte integrante del programa de EFC.
- Revisión periódica que implica seguimiento y evaluación de las programaciones didácticas y la realización de documentación relevante y apropiada.
- Provisión de una participación agradable en un entorno seguro y bien gestionado, sin temor al maltrato o al abuso.

Investigación:

- Compromiso con redes de investigación y alianzas que sirvan para promover los valores de la EF a un público amplio y promuevan el intercambio de buenas prácticas.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Perfil profesional:

- Selección de estudiantes académicamente capaces, motivados, comprometidos y con aptitudes y actitudes para prepararse como profesionales responsables.
- Un programa de estudios que desarrolle valores y comportamientos centrados en la equidad y en la inclusión.
- Un programa de estudios que haga consciente al profesorado de su papel de protección de la infancia, junto con la forma de responder apropiadamente a sospechas de abusos.
- Respeto por el conocimiento de los contenidos de aprendizaje, el conocimiento pedagógico y la experiencia en el aprendizaje de la enseñanza, promoviendo la difusión y el intercambio del conocimiento a través de redes profesionales.
- Contribución al desarrollo de profesionales reflexivos y capaces de investigar.
- Profesorado que participe en la investigación con la finalidad de mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Conocimientos:

Un programa de estudios:

(continúa)

- Desarrollado por estándares de formación de calidad, garantizados por la autoridad pertinente.
- formativo, en desarrollo, que vincule teoría y práctica y que proporcione un marco de trabajo generador de aprendizajes.
- que conduzca a la adquisición y aplicación de una serie de procesos pedagógicos y didácticos, y habilidades de gestión.
- que desarrolle la comprensión de los fundamentos para enfoques individualizados centrados en el alumnado, la enseñanza y el aprendizaje.
- que reconozca la importancia de fomentar el desarrollo de las capacidades personales.
- que conduzca a la comprensión del papel esencial de la EF en el bienestar personal y en un estilo de vida saludable.
- Resultados que se relacionan con conocimientos y competencias.

Aptitudes para la docencia:

- Un programa de estudios multidisciplinar, equilibrado y coherente que asegure una competencia profesional y académica gracias a la adquisición y aplicación de una variedad de procesos pedagógicos y didácticos y técnicas de gestión.
- Un programa de estudios que capacite para recopilar información, interpretarla y ponerla en diálogo con el conocimiento científico para valorar y mejorar el desarrollo práctico.
- Un programa de estudios que desarrolle valores y comportamientos éticos y profesionalmente sólidos, que promuevan conductas seguras y una gestión de riesgos.

Práctica docente:

- Un equilibrio entre aprendizaje de los contenidos, conocimiento pedagógico y la experiencia del aprendizaje.
- Una oportunidad de adquirir experiencia práctica en la inclusión y el apoyo a alumnado con discapacidad en EF.
- Supervisión de las prácticas de enseñanza por parte de personal cualificado y con experiencia.

Cualificación del curso:

- Una estructura y sistema de cualificación final estandarizada, junto con los requisitos mínimos para titular.
- Un registro del profesorado regulado por la autoridad legal.

Seguimiento y evaluación:

- Un plan sistemático para la evaluación del programa de estudio y la garantía de la calidad.

MODELO DE NECESIDADES BÁSICAS

Política:

- Desarrollo de una política de infraestructura práctica para apoyar la prestación inclusiva, la dedicación y la garantía de calidad.
- Formulación y desarrollo de un currículo nacional/local de EFC basado en metodologías inclusivas y que apoye los ideales de igualdad e inclusión

(continúa)

- Tiempo curricular del área en consonancia con las recomendaciones internacionales.
- Establecer un “marco de estándares” para marcar una base de expectativas y responsabilidades al profesorado.
- Desarrollo profesional continuo (CPD) del profesorado a través de formación obligatoria, estructurada y regular.
- Una relación profesorado-alumnado equilibrada.
- Capacitación de personal de “apoyo” entre el profesorado en servicio experimentado y cualificado para ofrecer asesoramiento, supervisión e inspección.

Recursos:

- Suministro de recursos materiales (instalaciones, materiales y equipos) garantizados mediante un compromiso financiero de la autoridad competente.
- Oportunidad para la participación en entorno seguro, sin temor a abusos o explotación.

Capacitación:

- Formulación y aprobación de indicadores de EFC e indicadores de formación del profesorado de calidad.
- Provisión de mecanismos que garanticen la calidad.
- Organismos nacionales de coordinación.

Promoción:

- Estrategias políticas para fomentar la inclusión en la EF y aumentar la conciencia general de los valores de la misma.
- Reconocer y promocionar la EF al mismo nivel que otras políticas y prácticas públicas que afectan a la población en general.
- Estrategias de comunicación para sensibilizar los valores de la EF y difundir mensajes basados en investigaciones, con un lenguaje divulgativo que llegue a diversos grupos de la población.

Seguimiento y evaluación:

- Cumplimiento de los principios fundamentales apoyado por autoevaluaciones regulares.
- Revisión periódica y presentación de informes periódicos ante el órgano de coordinación nacional.

Recursos humanos:

- Personal docente cualificado en todos los niveles de enseñanza obligatoria.
- Proporcionar asesoramiento y formación al profesorado generalista que imparte EF.

Fuente: Informe final de la tercera encuesta mundial sobre la EF escolar (Hardman et al., 2014) y guía para responsables políticos (McLennan & Thompson, 2015)

1.3 Educación Física Inclusiva

1.3.1 Educación Inclusiva: un derecho fundamental para todas y todos

La definición de educación inclusiva más aceptada internacionalmente es la que se refleja en el informe final de la cuadragésima octava reunión de la Conferencia Internacional de Educación: “un proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación” (UNESCO, 2009a, p. 19). Al igual que ocurre con el concepto de educación de calidad, definir la educación inclusiva es notoriamente difícil, y más hacerlo de una manera en la que se transmita la complejidad del campo de forma comprensible, no solo para personas investigadoras (Hope & Hall, 2018). Para entender lo que implica la educación inclusiva es necesario avanzar más allá de las múltiples definiciones descriptivas (tabla 2) y analizar las finalidades, intenciones, principios, dimensiones, barreras, visiones, limitaciones y posibilidades transformadoras.

Tabla 2. *Definiciones descriptivas de educación inclusiva más utilizadas en la literatura científica.*

<i>Definición</i>	<i>Fuente</i>
“La inclusión tiene que ser vista como una búsqueda interminable para encontrar mejores formas de responder a la diversidad (...); se refiere a la identificación y eliminación de barreras (...), a la presencia, participación y logros de todos los estudiantes (...); la inclusión implica un énfasis particular en aquellos grupos de estudiantes que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento” [trad.].	Ainscow (2005, pp. 118-119)
“La inclusión educativa debe entenderse (...) como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante”.	Echeita (2008, p. 11)
“Un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de esta”	UNESCO (2009b, p. 9)
“La inclusión supera el <i>mixture</i> y el <i>streaming</i> , llevando a las escuelas a mejorar sus resultados tanto en lo que respecta al aprendizaje académico como a la convivencia” [trad.].	INCLUD-ED (2012, p. 4)
“La práctica inclusiva puede ser vista como una estrategia de múltiples componentes (...) para aumentar los logros” [trad.].	European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2016, p. 57)

(continúa)

<i>Definición</i>	<i>Fuente</i>
“La participación plena y efectiva, la accesibilidad, la asistencia y el buen rendimiento académico de todos los alumnos, en particular de aquellos que, por diferentes razones, están en situación de exclusión o pueden ser objeto de marginación”.	(ONU, 2016, p. 3)
“La visión última de los sistemas de educación inclusiva es garantizar que todos los educandos de cualquier edad tengan acceso a oportunidades educativas significativas y de alta calidad en su comunidad local, junto con sus amigos[as] y compañeros[as]” [trad.].	European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017, p. 1)
“La inclusión significa proporcionar a los estudiantes el apoyo y la asistencia adecuada, según sea necesario, para garantizar el éxito” [trad.].	Kudlacek, Morgulec-Adamowicz y Verellen (2010, p. 13)
Inclusión: “proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes”. Educación inclusiva: “proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes”.	UNESCO (2017a, p. 7)
Se entiende la inclusión como un proceso: “medidas que aceptan la diversidad y crean un sentimiento de pertenencia, arraigadas en la creencia que cada persona es valiosa, tiene potencial y debe ser respetada, independientemente de su origen, capacidad o identidad. No obstante, la inclusión es también un estado de cosas, un resultado”.	UNESCO (2020, p. 10)

Fuente: Elaboración propia

“La educación inclusiva se deriva de una visión del mundo basada en la equidad y la justicia” (UNESCO, 2018, p. 3), cuya finalidad última consiste en poner en práctica el derecho a la educación, recogido en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), y hacerlo efectivo en todas las personas sin dejar a nadie atrás (UNESCO, 2013c) y con garantías de calidad (Pigozzi, 2004). Para lograrlo es indispensable que “las políticas tengan por finalidad transformar los sistemas educativos” (UNESCO, 2016, p. 44), así como transformar los planes de estudio, la pedagogía y la evaluación con la intención de eliminar las barreras que impiden el acceso a la educación y a los mejores aprendizajes para todos y todas (UNESCO, 2017b). La inclusión, principio fundamental de la educación, junto con la equidad ha sido y es la piedra angular de las agendas educativas transformadoras (ONU, 2015a; UNESCO, 1990, 2000, 2013c), y tiene una presencia protagonista en el objetivo vinculado con la educación de la actual Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos [y todas]” (ONU, 2015b, p. 21).

En la educación inclusiva se contemplan tres dimensiones: culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas inclusivas (Booth & Ainscow, 2002). Las dimensiones inclusivas están interrelacionadas y deben ser consideradas con la misma importancia, aunque hay que tener presente que las culturas inclusivas -dimensión relacionada con el conocimiento científico acumulado- producen cambios en las políticas y en las prácticas. Las políticas inclusivas ordenan, apoyan y facilitan que las prácticas educativas garanticen el cumplimiento de los principios inclusivos -presencia, participación y aprendizaje o logro- (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006), los cuales se desarrollan en el siguiente subapartado. Por último, las prácticas inclusivas son las acciones educativas que trasladan al aula los principios inclusivos.

Garantizar el derecho a la educación inclusiva conlleva la transformación de las dimensiones en todos los entornos educativos, así como el compromiso de eliminar las barreras que impiden la transformación (ONU, 2016). Algunas de esas barreras están presentes en las propias dimensiones. Por ejemplo, la cultura inclusiva se convierte en ocasiones en una barrera del desarrollo inclusivo debido a la confusión y debilitamiento del concepto que genera la sobreproducción científica (Ainscow et al., 2006), llegando a crear desacuerdos sobre lo que significa la educación inclusiva (Terzi, 2010) y a convertirla en un “frase de moda” (Barrow, 2001, p. 237) o en una “palabra de moda internacional” (Thomas & O’Hanlon, 2005, p. xi), a menudo utilizada como eslogan en documentos educativos o en discursos políticos (Portelli & Koneeny, 2018). Esto podría dificultar la elaboración de políticas inclusivas eficaces, libres de un discurso retórico o de una simple declaración de intenciones (W. Barber, 2016). A su vez, la debilidad de los gobernantes a la hora de tomar decisiones puede impedir la aplicación de políticas, y la falta de apoyo a nivel local o escolar, imposibilitar la presencia de los principios inclusivos en las prácticas educativas, a pesar de estar contemplados en las políticas nacionales (UNESCO, 2018). Por último, alguna de las barreras para desarrollar prácticas inclusivas, teniendo en cuenta que “las partes interesadas [en la educación] son interdependientes en el logro de una educación inclusiva, equitativa y de buena calidad” (UNESCO, 2017b, p. 15), se encuentra en la falta de ‘voluntad colectiva’ (Ainscow, 2019) y de asunción de responsabilidades de las personas interesadas²³ en el movimiento

²³ Las personas interesadas en la educación o *stakeholders* son: gobernantes, profesorado, familia y estudiantes (P. Hunt & McDonnell, 2007)

de crear y desarrollar escuelas inclusivas. En concreto, el compromiso de los dirigentes escolares y de los docentes junto con el conocimiento, las competencias y la motivación son aspectos esenciales para garantizar el derecho a la educación inclusiva, siendo la falta de estos elementos un obstáculo en el final de la cadena (UNESCO, 2018).

Dentro del marco conceptual de la educación inclusiva conviven diferentes visiones o formas de ver la inclusión. Ainscow et al. (2006) apuntan seis: (1) inclusión como una preocupación por el alumnado con discapacidad y con necesidades educativas especiales; (2) inclusión como respuesta a la exclusión disciplinaria; (3) inclusión en relación a todos los grupos considerados vulnerables a la exclusión; (4) inclusión como desarrollo de escuela para todos y todas; (5) inclusión como *Education for All*²⁴; e (6) inclusión como un enfoque de principios de la educación y la sociedad. Para Hansen (2012), conceptualizar la inclusión en diferentes visiones es una de las cinco limitaciones porque se acepta que, como visión, nunca podrá realizarse plenamente. Ocurre algo similar cuando se argumenta que la inclusión es un proceso y no un derecho o condición. La tercera limitación es aceptar que la inclusión tiene un límite en la práctica y que, en ocasiones, este límite esté marcado por el juicio de los docentes sobre el beneficio de la presencia y participación de determinado alumnado en el aula. La cuarta limitación radica en justificar el límite de la inclusión en la práctica por la falta de inclusividad del profesorado. Y la quinta limitación, descrita por Evans y Lunt (2005), es hablar de “inclusión responsable” en vez de “inclusión total”, justificando así la conciencia de un sector que considera que para algunos alumnos y alumnas las escuelas ‘inclusivas’ son inadecuadas.

Para caminar hacia una inclusión democrática, Brantlinger (1997), defendió que era esencial mantener una perspectiva utópica. En la misma línea, Flecha (2006) afirmaba que “mejorar la realidad sin sueños es imposible” (p. 26), pero también lo es sin basar las prácticas educativas en aquellas evidencias científicas que han demostrado mejorar las escuelas y las vidas de quienes conviven en ellas. Comunidades de Aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler-Gallart, & Valls, 2002), un proyecto educativo inclusivo que aúna sueños y ciencia de la más alta calidad, ha aportado evidencias de impacto social que

²⁴ Educación Para Todos. Para saber más consultar la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) y el Marco de Acción Mundial de Dakar (UNESCO, 2000).

demuestran que es posible transformar dificultades en posibilidades mejorando las realidades educativas y sociales. La escuela de adultos La Verneda-San Martí (Aroca, 1999; Aubert, Villarejo, Cabré, & Santos, 2016) o la escuela La Paz (Díez-Palomar, Santos, & Álvarez, 2013; Flecha & Soler-Gallart, 2013) son ejemplos de escuelas que transformaron su realidad, garantizando así el derecho a una educación inclusiva de calidad.

1.3.2 Principios básicos de la Educación Inclusiva

Los objetivos del movimiento inclusivo ‘Educación para Todos’ (EPT), concretados por primera vez en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990), hacían referencia a prestar atención prioritaria al aprendizaje, universalizar el acceso a la educación, fomentar la equidad, mejorar el ambiente para el aprendizaje y mejorar la calidad de la educación, entre otros. En el último Foro Mundial sobre Educación (UNESCO, 2015b, 2015e) se examinaron los avances y dificultades de la EPT para seguir haciendo frente a los desafíos educativos con la misma mirada inclusiva. La Declaración de Incheon (UNESCO, 2016) se convierte en el documento que recoge los compromisos en materia educativa derivados del Foro Mundial, y el Marco de Acción de Educación 2030 (UNESCO, 2016) los traduce en medidas prácticas de aplicación a nivel nacional, regional y local. Entre otros, los compromisos acordados son: hacer frente a las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje; garantizar una educación de calidad; reconocer la igualdad de género; promover oportunidades de aprendizaje de calidad; asegurar entornos de aprendizaje seguros y sin violencia.

Los objetivos y compromisos mencionados, presentes con mayor o menor intensidad en los múltiples documentos oficiales de organismos competentes en materia de educación, se engloban en los principios básicos o ‘irrenunciables’ de la educación inclusiva: (a) presencia, (b) participación y (c) aprendizaje²⁵ (Booth & Ainscow, 2002, 2015). Parece lógico, por lo tanto, que garantizar dichos principios en las comunidades, escuelas o aulas, asegura el derecho a una educación inclusiva. Por lo tanto, conocer en profundidad dichos principios cobra sentido.

²⁵ Denominado también como éxito o logro.

(a) Presencia:

En un sentido amplio, la presencia, hace referencia al acceso a la educación. Garantizar este principio implica luchar contra la desigualdad, la vulnerabilidad o la falta de acceso, el cual está conceptualmente implícito en la ‘inclusión’, sin embargo, en la práctica este puede convertirse en un eslogan (W. Barber, 2016). Hay que tener en cuenta que las personas pueden estar incluidas o excluidas en diferentes dimensiones: física, social y psicológica (UNESCO, 2018). Por ejemplo, una alumna puede tener acceso físico a las clases de EF, pero exclusión social cuando el docente no le escucha o no le anima a participar; o teniendo acceso físico y social puede sufrir exclusión psicológica, ya que, a pesar del contexto, una persona puede sentirse o verse a sí misma como incluida o excluida. Incluso, puede ocurrir que una persona se sienta incluida simultáneamente en unos ambientes o áreas y excluida en otros ambientes o áreas. Sin embargo, sabiendo que “el acceso y la calidad están vinculadas y se refuerzan mutuamente” (UNESCO, 2009b, p. 10) y contemplando que “la inclusión comprende el acceso a una educación formal e informal de gran calidad no discriminatoria” (ONU, 2016, p. 3), existen otros condicionantes que pueden vulnerar o limitar el acceso a una educación de calidad. Florian, Black-Hawkins y Rouse (2016) indicaron que debido al anclaje histórico que tiene la educación inclusiva con la educación especial suelen replicarse muchas respuestas individualizadas y prácticas importadas del modelo del déficit, generando nuevas formas sutiles de segregación en las aulas ordinarias. La UNESCO (2017a) señaló que la necesidad/exigencia de elaborar planes educativos individualizados, presente en legislaciones sobre la ordenación de la atención a la diversidad de numerosos países, ha llevado a los docentes a pensar que muchos más alumnos necesitan esa medida y en consecuencia limitar el acceso a una educación de calidad al alumnado destinatario de esos planes y programas individualizados, principalmente porque esos planes reducen el nivel y la exigencia de conocimientos (Aubert et al., 2013). Discriminatorio, también, es agrupar al alumnado en función de su nivel curricular y/o por su pertenencia a familias o entornos en situación de desventaja socioeducativa -e.g., grupos de refuerzo y apoyo separados del grupo de referencia, grupos flexibles, grupos de compensatoria, programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento, entre otros-, vulnerando las sólidas

evidencias científicas que demuestran que con modelos inclusivos de agrupación²⁶ se obtienen mejores resultados académicos y mejoras en la convivencia en comparación con agrupaciones homogéneas (INCLUDED-Consortium, 2011). Otra vulneración al derecho a la educación inclusiva de calidad es la exclusión de las personas con alguna discapacidad de la educación general, y la denegación de los ajustes necesarios para una inclusión educativa libre de discriminación. Ejemplo de lo anterior es el sistema educativo español, revelando el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2017) una vulneración al acceso a una educación de calidad en torno al 20% de las personas con discapacidad, con implicaciones adversas para la inclusión social de ese alumnado.

(b) Participación:

La participación en la educación implica avanzar más allá del acceso (Booth, 2003). Todas las manifestaciones de la participación analizadas pueden organizarse en tres categorías interdependientes y no excluyentes: (1) reconocimiento y aceptación, (2) consciencia y (3) toma de decisiones.

(1) Reconocimiento y aceptación: el bienestar emocional generado por el sentimiento de pertenencia es esencial para favorecer una participación efectiva (Ainscow et al., 2006). Sentirse parte de un grupo o de un centro escolar “implica ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por esto mismo²⁷” (Booth, 2003, p. 2), y es que, la inclusión “tiene por objeto permitir (...) reconocer la diversidad” (ONU, 2016, p. 3), conviviendo con la exclusión y el fracaso escolar aquellos sistemas educativos y centros escolares que no reconocen ni atienden las diferencias individuales de manera adecuada (Evans & Lunt, 2005). Fomentar el bienestar emocional a través del reconocimiento y la aceptación (Black-Hawkins, 2010; Booth, 2003), pasa por favorecer relaciones de calidad entre los compañeros y compañeras (Racionero-Plaza, 2018), lo que puede crear un escenario de posibilidades para desarrollar relaciones transformadoras gracias a la riqueza de diferencias individuales y culturales (Grenier, 2010). Además de fomentar el bienestar emocional, los diferentes niveles de reconocimiento establecidos por el filósofo y sociólogo Honneth (1995): las relaciones de amistad y la solidaridad, aseguran un futuro

²⁶ Grupos heterogéneos con reorganización de recursos humanos, desdobles en grupos heterogéneos, ampliación del tiempo de aprendizaje, adaptaciones curriculares individuales inclusivas y optatividad inclusiva

²⁷ Involves being recognized for oneself and being accepted for oneself [lit].

académico y profesional más exitoso, además de convertirse en factor de protección contra la violencia (Oliver, 2014). Esta categoría de la participación, vinculada con el reconocimiento y la aceptación, está estrechamente relacionada con el medio de aplicación 4.a del ODS 4: “construir y adecuar instalaciones educativas que (...) ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos” (UNESCO, 2016, p. 51).

(2) Consciencia: “estar en el mundo implica necesariamente estar con el mundo y con los otros” (Freire, 1997, p. 22). En consecuencia, la participación implica aspectos sociales. Crear redes naturales de apoyo, impulsar una cultura colaborativa, ofrecer ayudas constantes, en definitiva, crear “subcomunidades de aprendices mutuos” (Bruner, 2012) catapultan la participación; “el equilibrio entre la individualidad y la efectividad del grupo se soluciona dentro de la cultura del grupo” (Bruner, 2012, p. 102), en el que todos y todas asumen la responsabilidad compartida, pero el adulto es un guía fundamental. Participar también implica comunicación, convirtiéndose el diálogo en una herramienta poderosa para aumentar en el alumnado la consciencia de lo que están haciendo, cómo lo están haciendo, por qué lo están haciendo (Bruner, 2012), y cómo se están sintiendo, ya que Freire (1997) advierte que el ‘cuerpo consciente’ es razón y sentimientos. Pero también apunta que es necesario hacer partícipe y consciente al alumnado de que puede saber mejor lo que ya sabe, que puede llegar a saber lo que todavía no sabe, y que puede llegar a crear un conocimiento que todavía no existe. Es decir, transmitir la posibilidad de aumentar la competencia académica y cultural, pero acompañado de acciones transformadoras que ofrezcan opciones de éxito a todo el alumnado para no caer en la incoherencia profesional. Habermas (2010) indicó, en el contexto de la Teoría de la Acción Comunicativa, que “el sujeto solo puede tener acceso a él [al mundo de la vida] participando, al menos virtualmente” (p. 149), lo que implica hacer uso de su competencia lingüística y de su competencia de acción. En este sentido, se puede entender la virtualidad, tal y como explicaba Freire en el prólogo del libro *Pedagogía de la Esperanza*, a través del “silencio activo” (2011, p. 15) y el respeto por no presionar a ninguna persona a tener el mismo nivel de participación.

(3) Toma de decisiones: otra importante manifestación de la participación implica garantizar a las niñas y niños el derecho a la expresión de sus voces, a ser escuchados en cuestiones que afectan directamente a su bienestar y en cuestiones que afectan a la mejora

de la escuela (European Commission, 2017). Este tipo de participación puede ser, además, un factor del aumento de la autoestima, la autoeficacia y la conexión con la escuela (Griebler & Nowak, 2012). Esta consideración de la participación, que contempla las experiencias, las voces y las negociaciones compartidas, pone el foco, al igual que en la participación consciente, en la interacción social dentro de una comunidad o grupo (Ainscow, 2005). Las interacciones en las escuelas inclusivas deberían superar las centradas exclusivamente en el alumnado y el profesorado, debido a que la participación de la comunidad y “la participación de las familias es particularmente crucial” (UNESCO, 2017a, p. 28) y un factor clave para el éxito del alumnado (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016). Pero no cualquier participación familiar y de la comunidad es clave; se han identificado tres formas de participación que contribuyen con mayor intensidad al éxito escolar: la participación decisoria, la participación evaluativa y la participación educativa (INCLUDED-Consortium, 2011).

(c) Aprendizaje, logros o éxito:

El aprendizaje está vinculado estrechamente con la participación, ya que hay investigaciones que indican que el fomento de esta última lo favorece (UNESCO, 2017a). Para universalizar el aprendizaje se ha constatado que la igualdad de oportunidades no es suficiente (Portelli & Koneeny, 2018), por lo que la inclusión se “compromete firmemente con la igualdad de rendimiento para todo el alumnado” (INCLUDED-Consortium, 2011, p. 21), primordialmente porque para romper los círculos de la exclusión y conseguir una verdadera igualdad educativa y social, los aprendizajes y los logros educativos son fundamentales (Apple & Beane, 2012; Aubert et al., 2013; Delpit, 1988). Sería caer en el eufemismo hablar de aulas, entornos, escuelas o sistemas educativos inclusivos si no se asegura que todas las personas van a aprender en esos espacios. Al igual que lo es plantear políticas inclusivas que contemplan en sus desarrollos normativos medidas segregadoras (European Commission, 2017). Dado que “el objetivo fundamental de la educación inclusiva es la participación eficaz de una persona en la sociedad y que esa persona pueda aprovechar al máximo sus posibilidades” (UNESCO, 2009b, p. 6), “la mejor contribución de la educación escolar a la inclusión social de cualquiera es poder alcanzar el mayor nivel de logro y de cualificación escolar posible” (Echeita, 2013, p. 107).

Para conseguirlo, entre otras cuestiones, es necesario aplicar políticas inclusivas basadas en evidencias científicas de impacto universal (e.g., CREA, 2019; European Commission, 2017; UNESCO, 2017a) y unirse al movimiento internacional de formación del profesorado basado en la investigación²⁸ (Toom et al., 2010). En la dimensión práctica, las y los docentes “deben saber lo que necesitan hacer para permitir que cada estudiante aprenda lo mejor posible” (UNESCO, 2017a, p. 34). Destaca la promoción de una cultura de altas expectativas, normalmente inexistente para estudiantes y escuelas en desventaja a pesar de las evidencias que demuestran mejorar los logros de estudiantes con un bajo desempeño (OECD, 2012). Y, sobre todo, es importante la capacidad pedagógica de los docentes con el fin de aumentar los logros mediante un aprendizaje profundo. Esta capacidad implica saber qué actuaciones educativas son las adecuadas para dar respuesta a las diferencias individuales y conseguir los mejores aprendizajes (Fullan & Langworthy, 2014).

Los principios básicos o irrenunciables explicados son interdependientes y cualquier vulneración o infravaloración de alguno de ellos impedirá una verdadera inclusión. Son muchas las investigaciones que han proporcionado pruebas importantes de que la presencia, la participación y el aprendizaje están entre los factores más importantes para el éxito (Ainscow, 2005). Por ello en la educación inclusiva debe entenderse con igual fuerza la necesidad de garantizar bienestar emocional y relacional, a la vez que aprendizajes y logros de alta calidad para todas y todos los estudiantes, quedando, por lo tanto, supeditados los procesos necesarios para conseguirlo a los resultados con los que se compromete la educación inclusiva de calidad.

1.3.3 Interpretación y definición de la Educación Física Inclusiva

Los primeros inicios de la educación física inclusiva (EFI) pueden remontarse a la década de los 70, cuando Bringmann (1976) planteó la posibilidad para incluir en los programas de deporte escolar a alumnado con capacidad restringida o con bajo rendimiento. DePauw (1986) señaló las implicaciones de la inclusión y el principio de aceptación para la EF; y es anecdótico cómo Roper (1991), cuestionó si los investigadores e investigadoras estaban perdiendo el tren de la inclusión. Es a partir de la Declaración de Salamanca

²⁸ *Research-based approach to teacher education*

(UNESCO & Ministerio de Educación y Ciencia, 1994), cuando la producción científica relacionada con la EF y la educación inclusiva aumentó progresivamente, hasta registrarse la mayor producción en la primera década del 2000 (Castanedo-Alonso & Pérez-Gutiérrez, 2019).

Aunque la inclusión en educación responde a las necesidades de todos los alumnos y las alumnas, está asociada ampliamente a las personas con discapacidad (UNESCO, 2017b). En el contexto de la EF también sigue prevaleciendo una vinculación con la discapacidad, como demuestran las temáticas de las revisiones y meta-análisis rescatadas en un reciente análisis bibliométrico sobre inclusión y EF (Castanedo-Alonso & Pérez-Gutiérrez, 2019): análisis de las experiencias de estudiantes sin discapacidad en clases de EF inclusiva con presencia de alumnado con discapacidad (Ruscitti, Thomas, & Bentley, 2017); actitudes y representaciones del profesorado con respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidades (Tant & Watelain, 2016); perspectivas de las personas interesadas sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad (Wilhelmsen & Sorensen, 2017); experiencias de enseñanza y aprendizaje del alumnado con discapacidad en el marco de una EF inclusiva (Pocock & Miyahara, 2018); actitudes del profesorado y experiencias del alumnado con discapacidad en el contexto de una EFI (Rekaa, Hanisch, & Ytterhus, 2019); y actitudes y autoeficacia del profesorado hacia la inclusión de estudiantes con discapacidades (Hutzler, Meier, Reuker, & Zitomer, 2019). Aunque los discursos sobre discapacidad crean posibilidades tanto a nivel social como individual (Slee, 2004), también pueden negarlas e impedir el avance hacia una verdadera educación inclusiva (Farr, 2018). La Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte (UNESCO, 1978), señaló en su artículo 1.1. que “todo ser humano tiene el derecho fundamental de acceder a la educación física y al deporte” (p. 2), lo que da a entender que las y los destinatarios de la educación inclusiva son todas las personas.

En EF, es fácil pensar en el alumnado con algún tipo de discapacidad por la objetiva identificación de barreras de acceso o de participación, pero en la cultura inclusiva - discursos divulgativos, producción científica, formaciones para docentes, congresos, etc- hay poca presencia de otros perfiles de alumnado que conviven en las aulas de EF con muchas barreras en la práctica. Estas barreras, en ocasiones, son invisibles a las miradas poco alfabetizadas en inclusión. Por ejemplo, alumnado sin afecto por la actividad física o con comportamientos antideportivos (Sandford, Armour, & Warmington, 2006),

alumnado perteneciente al colectivo LGTBQ+ (H. Barber & Krane, 2007; Hope & Hall, 2018), alumnado perteneciente a minorías culturales y religiosas (Benn & Pfister, 2013; O'Bryant, 2015), alumnado inmigrante (Dagkas, Benn, & Jawad, 2011), las chicas (Fagrell, Larsson, & Redelius, 2012; Valley & Graber, 2017) o alumnado con bajo nivel de habilidad física (Bejerot & Humble, 2007), entre otros.

Teniendo en cuenta lo anterior, la EFI implica el reconocimiento de las diferencias y la organización de los apoyos necesarios con el objetivo de superar las limitaciones y las barreras de presencia, participación y aprendizaje derivadas de aspectos contextuales, actitudinales, psicológicos, culturales, religiosos, de habilidad o de género, entre otros, para avanzar hacia una igualdad de las diferencias que posibilite a todo el alumnado tener garantías de éxito en el área de EF. Todo ello a través de interacciones generadoras de máximos aprendizajes en entornos de participación seguros, libres de violencia, enriquecedores y estimulantes tanto a nivel competencial y convivencial, como emocional y sentimental.

Debido a que en las clases de EF conviven personas con diferentes niveles y tipos de experiencias y realidades que configuran un panorama amplio de necesidades de aprendizaje y aspiraciones (Byra, 2006), “existe la necesidad de que la Educación Física ofrezca oportunidades de aprendizaje efectivas y positivas que reflejen un nivel diferenciado de apoyo”²⁹ (Griggs & Medcalf, 2015, p. 126). El nivel diferenciado no implica, como suele ser habitual, ofrecer menor calidad y cantidad de apoyo al alumnado con mayores dificultades, sino ofrecer más a quien más lo necesite (Aubert et al., 2013). La ‘pedagogía inclusiva’ es un enfoque de enseñanza y aprendizaje (Florian & Black-Hawkins, 2011) que ayuda a responder a las diferencias individuales de alumnado, pero evita la marginación que puede producirse cuando algunas personas son tratadas de forma diferente (Florian, 2014).

Entre la literatura científica hay una serie de estrategias prácticas que mejoran los resultados del alumnado, pero con mayor frecuencia orientadas al alumnado con discapacidad o con necesidades educativas especiales. Por ejemplo, Vickerman (2007)

²⁹ There is need for Physical Education to provide effective and positive learning opportunities wich reflect a differentiated level of support [lit].

presentó el ‘marco inclusivo de las 8 P’³⁰, en el cual se indicaban las consideraciones a contemplar en un programa de formación de futuros docentes de EF con el objetivo de asegurar experiencias exitosas de educación física para el alumnado con necesidades educativas especiales: adoptar un enfoque decidido y asociativo para cumplir los requisitos de una EF inclusiva, en el que la fundamentación filosófica y pedagógica cobran gran importancia, sin olvidar que las prácticas son los indicadores de la calidad y el éxito de las experiencias ofrecidas. Tres años después, Kudláček, Ješina y Flannagan (2010) presentaron los resultados del proyecto *European Inclusive Physical Education Training*³¹ (EIPET), que tenía por objeto hacer frente a las dificultades que surgen en relación a la inclusión del alumnado con discapacidades en la educación general. Para ello, se desarrolló un modelo de formación del profesorado adecuado para enseñar a los estudiantes con necesidades educativas en un entorno inclusivo. Dicho modelo se componía de un marco de conocimientos, habilidades y competencias construido en torno a 7 áreas: planificación, prescripción, enseñanza, evaluación, medición, coordinación de recursos y promoción. En el mismo año, como parte del producto final del proyecto europeo *European Standards in Adapted Physical Activity*³² (Kudlacek et al., 2010), se publicaron los estándares europeos de actividad física adaptada en varios contextos -clases de EF, deportes y rehabilitación- y ejemplos de buenas prácticas. Posteriormente, en la revisión de la literatura de Qi y Ha (2012) se detallaron seis estrategias que cuentan con apoyo empírico: tutoría entre iguales, el uso de especialistas en EF, la ayuda de paraprofesionales, el uso de un enfoque de equipo de colaboración la instrucción integral y el aprendizaje cooperativo. Por otro lado, Lieberman y Houston presentaron en el libro *Strategies for inclusión* (2017) información y herramientas para facilitar la inclusión exitosa de alumnado con discapacidades en el currículo de EF. Sin embargo, teniendo presente que Petrie, Devcich y Fitzgerald (2018) indicaron que no hay una solución única para la inclusión en la EF y que es necesaria la combinación de acciones para multiplicar las opciones de éxito, en la tabla 3 se recogen algunos de los factores que contribuyen a

³⁰ Philosophy, purposeful, proactive, partnership, process, policy, pedagogy, practice

³¹ Acceso al informe resumido del proyecto EIPET (en español): https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192736_spa?posInSet=2&queryId=e4d3af28-f516-4649-a515-8b94c004553a

³² Estándares Europeos de Actividad Física Adaptada (EUSAPA). Acceso a más información: <https://eufapa.eu/eupapa/eusapa/>

proporcionar entornos inclusivos y estrategias políticas, culturales y prácticas que favorecen la inclusión de todos los alumnos y alumnas.

Tabla 3. Factores y estrategias que favorecen la inclusión de todo el alumnado

	<i>Fuente</i>	<i>Recomendación</i>
Políticas	Butler (2006)	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar currículos de EF con bases filosóficas que permitan la parte reflexiva y crítica de la práctica.
	Chen y Ennis (1995)	<ul style="list-style-type: none"> Enfatizar el conocimiento del contenido pedagógico en los programas de formación de los futuros maestros y maestras.
	Giese y Ruin (2018)	<ul style="list-style-type: none"> Contemplar la perspectiva de género y la diversidad corporal en los diseños curriculares.
	Hodge et al. (2009)	<ul style="list-style-type: none"> Garantizar una formación que prepare mejor y con más motivación al profesorado para tener la competencia de enseñar a alumnado muy diverso.
	Li, Wang, Block, Sum y Wu (2018)	<ul style="list-style-type: none"> Apoyar la autoeficacia del profesorado como predictor crítico de la educación física inclusiva.
	Makopoulou (2018); Connolley y Harvey (2018); Gómez & Prat (2009)	<ul style="list-style-type: none"> Introducir la pedagogía crítica y pedagogías inclusivas efectivas en la formación inicial del profesorado y en el desarrollo continuo profesional. Fomentar el diálogo interdisciplinario en los procesos de formación.
	Vickerman y Blundell (2012)	<ul style="list-style-type: none"> Facilitar la figura del <i>learning support assistant</i>¹ cuando las barreras de aprendizaje lo requieran.
Culturas	Barber (2016)	<ul style="list-style-type: none"> Identificar y abordar críticamente las concepciones sobre la discapacidad, la inclusión y la accesibilidad.
	Dagkas (2016)	<ul style="list-style-type: none"> Tener muy presente la interseccionalidad en la creación de marcos teóricos vinculados a la salud, el deporte y la EF.
	Evans (2004); Barber (2016); Croston y Hills (2017)	<ul style="list-style-type: none"> Repensar la forma en que se construye la ‘capacidad’ y la ‘discapacidad’. Redefinir la formación del profesorado en un panorama cambiante.
	Fittipaldi-Wert y Brock (2007)	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar varios estilos de enseñanza. Comprender del impacto de la discapacidad en las habilidades del estudiante. Modificar las actividades, el equipo y las reglas para satisfacer las necesidades únicas del estudiante.
	Haycock y Smith (2011)	<ul style="list-style-type: none"> Reflexionar profundamente sobre la forma en que el contenido, la organización y la prestación de los programas de EF pueden llegar a repercutir en la participación y las experiencias del alumnado.
	Saltmarsh y Youdell (2004)	<ul style="list-style-type: none"> Desterrar de la cultura escolar las prácticas y discursos dominantes que generan exclusión o limitan el acceso.
	Valley y Graber (2017)	<ul style="list-style-type: none"> Romper con las diferencias de género

(Continúa)

	<i>Fuente</i>	<i>Recomendación</i>
Culturas	Azzarito y Hill (2013)	<ul style="list-style-type: none"> Contemplar la mirada de los chicos y los espacios como posibles excluidores de la EF para algunas chicas.
	Byra y Jenkins (1998)	<ul style="list-style-type: none"> Dar la oportunidad de que el alumnado tome decisiones basadas en el éxito y en el desafío percibido.
Prácticas	Azzarito y Hill (2013)	<ul style="list-style-type: none"> Contemplar la mirada de los chicos y los espacios como posibles excluidores de la EF para algunas chicas.
	Byra y Jenkins (1998)	<ul style="list-style-type: none"> Dar la oportunidad de que el alumnado tome decisiones basadas en el éxito y en el desafío percibido.
	Campbell et al. (2018); White y Hobson (2015)	<ul style="list-style-type: none"> Potenciar masculinidades inclusivas. Favorecer el cambio en la valoración de masculinidades no hegemónicas.
	Castanedo-Alonso y Capllonch (2018)	<ul style="list-style-type: none"> Asegurar la participación educativa y evaluativa de las familias y de la comunidad en las clases de EF.
	Castro, Gómez y Macazaga (2014)	<ul style="list-style-type: none"> Trabajar mediante grupos interactivos en EF.
	Culp (2010)	<ul style="list-style-type: none"> Introducir prácticas culturalmente sensibles.
	L. Dyson (2014); Dyson y Casey (2016)	<ul style="list-style-type: none"> Fomentar el trabajo en grupo.
	Frutos de Miguel (2018)	<ul style="list-style-type: none"> Ofrecer prácticas que fomenten el autoconcepto.
	Griminger (2014)	<ul style="list-style-type: none"> Plantear agrupaciones y selección de equipos de trabajo que no den licencia para el ‘no reconocimiento’ y la exclusión.
	Johnson, Kaser y Nichols (2002)	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollar indicadores de referencia inclusivos. Extender el tiempo de aprendizaje. Ampliar las oportunidades de aprendizaje. Evaluar de manera inclusiva: variada y que permita valorar el progreso del alumnado.
	Ladda (2016)	<ul style="list-style-type: none"> Crear de espacios respetuosos e inclusivos.
	Coates y Vickerman (2010); Munk y Agergaard (2018); Walseth, Engebresten y Elvebakk (2018)	<ul style="list-style-type: none"> Examinar los silencios del alumnado. Dar voz al alumnado. Empoderar al alumnado silenciado para que tome la palabra. Analizar críticamente el poder oculto del currículo para comprender el impacto en la participación y en la no participación.
	Núñez et al. (2018)	<ul style="list-style-type: none"> Crear ambientes favorecedores de relaciones.
	Svennberg (2017)	<ul style="list-style-type: none"> Combinar sistemas de calificación criterial y normativo del movimiento con <i>progressive knowledge requirements</i>.²
Zhang y Griffin (2007)	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollar habilidades de interacción social. Usar métodos de comunicación eficaces. 	

Notas: 1. Asistente de apoyo al aprendizaje; 2. Requerimientos de conocimiento progresivo. *Fuente:* Elaboración propia.

1.4 Educación Física Crítica

1.4.1 La teoría educativa crítica

Conviven dos formas de mirar, analizar, entender y llevar a la práctica la educación. Por un lado, a través de teorías reproductivistas, las cuales afirman que la educación tiene que adaptarse a la sociedad debido a la incapacidad de la escuela para superar las desigualdades socioeducativas. Por otro lado, desde las teorías de la educación crítica, preocupadas por analizar y superar las desigualdades sociales que imposibilitan una educación de calidad para todas y todos.

Un acontecimiento de gran impacto académico, social y político, que dio y da sostén a las teorías reproductivistas, fue la publicación *Equality of Educational Opportunity*³³ (Coleman et al., 1966), el estudio de mayor tamaño muestral sobre la desigualdad de oportunidades educativas. Los resultados de mayor repercusión educativa y social derivados del estudio giraron en torno a “la gran importancia del origen social para el rendimiento (...) y el poco peso que tenían los factores escolares en la explicación de las desigualdades” (Álvarez-Sotomayor & Martínez-Cousinou, 2016, p. 94). Como consecuencia, se generaron debates alrededor de la ineficacia de las escuelas como niveladoras de las desigualdades y de la asunción de la responsabilidad en la existencia de las desigualdades.

Con posterioridad, otras investigaciones como el *Inequality*³⁴ (Jencks et al., 1972), reforzaron los resultados del Informe Coleman en relación a la ineficacia de las instituciones educativas como compensadoras de las desigualdades sociales. Se ponía el foco y la responsabilidad en los factores del entorno familiar, como el nivel educativo de las familias, el nivel económico o la pertenencia a culturas minoritarias. Los resultados del Informe Coleman y similares, relativos al origen social y cultural sobre el rendimiento académico, aportaron fundamentación empírica a teorías con gran presencia en la sociología de la educación (Álvarez-Sotomayor & Martínez-Cousinou, 2016), y actualmente “continúa siendo el punto de partida de muchos estudios que reafirman sus resultados” (Amador, 2016, p. 152) e influencia de muchas prácticas educativas vigentes.

³³ Igualdad de oportunidades en educación o más conocido por Informe Coleman.

³⁴ Desigualdad. Estudio conocido por Informe Jencks.

El estructuralismo, el funcionalismo, el positivismo y el postmodernismo, entre otras teorías de la reproducción, “en sus efectos han sido [y son] cómplices con los conjuntos de exclusiones reproducidos de forma continua por aquellas instituciones y prácticas dominantes que pretenden condenar” (Willis, 1994, p. 170).

Las respuestas contrarias a las afirmaciones resultantes de los estudios mencionados no se hicieron esperar. Destaca *Black Response*³⁵ (Edmonds et al., 1973), la respuesta de autoría afroamericana publicada en la *Harvard Educational Review* que demostró la poca rigurosidad científica de los informes y desmintió la conclusión de Jencks que indicaba que “los niños negros están en desventaja educativa por su inferioridad genética” (1972, p. 77). Muchos autores y autoras referentes de la teoría educativa crítica de aquel momento -los años 70- y del momento actual están de acuerdo en que “la educación no solo colabora en la superación de desigualdades, sino que en sectores desfavorecidos es una de las mejores formas de hacerlo” (Aubert et al., 2013). Por lo tanto, reconocen el carácter transformador de las escuelas y su capacidad para contribuir a la igualdad y a la justicia social (Flecha & Villarejo, 2015).

Dentro de la teoría educativa crítica, la pedagogía crítica se alza como una de las teorías posibilitadoras del derecho real a la educación (Flecha & Villarejo, 2015), siempre y cuando avance de la retórica y de los análisis teóricos a “un enfoque más detallado de las formas específicas de pedagogía que desarrollen las ‘destrezas básicas’ (...), mientras, al mismo tiempo, expanden los horizontes personales, intelectuales y académicos de una manera transformadora” (Cummins, 2002, p. 281). Es decir, mejorar los resultados del alumnado paralelamente a la transformación social que permita aumentar las cotas de igualdad y de justicia social (Aubert & García-Yeste, 2009). Anyon (2009) indicó que la pedagogía crítica no es suficiente para generar la participación del alumnado en el cambio educativo o social. En este sentido, Giroux (1990) ya manifestó que, para avanzar hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, era fundamental vincular el avance y la transformación educativa y social con el lenguaje de las posibilidades, superando el estancamiento del lenguaje de la crítica, el cual no aporta ninguna superación más allá de la descripción de los procesos políticos, ideológicos, culturales y prácticos que generan

³⁵ Respuesta Negra. Título completo traducido: ‘La respuesta negra a la desigualdad de Christopher Jencks y algunos otros temas’.

exclusión. Freire (1994), autor de la teoría de la acción dialógica, afirmó que “haciendo educación desde una perspectiva crítica (...) nos obligamos por coherencia a engendrar, estimular, favorecer la propia práctica educativa en el ejercicio del derecho a la participación” (p. 85); derecho que se contempla como esencial en garantías de una educación inclusiva.

Como se ha señalado, la perspectiva crítica de la educación no se queda en el análisis de las situaciones sociales y educativas injustas, sino que se compromete a desarrollar propuestas que ayuden a impulsar sistemas educativos más igualitarios y solidarios. Hay muchos ejemplos de ello en diferentes épocas. por ejemplo, la Escuela Moderna, fundada en 1901 en Barcelona por el pedagogo y librepensador Ferrer i Guardia (1977); la alfabetización crítica liderada por Freire (2012b); las Escuelas Aceleradas (Levin, 1998); las Escuelas Democráticas (Apple & Beane, 2012); escuelas eficaces en entornos de alta pobreza en EEUU (Darling-Hammond, Ramos-Beban, Altamirano, & Hyler, 2016; Reardon, 2019); o las escuelas Comunidad de Aprendizaje (Elboj et al., 2002), entre otras. Por lo tanto, entre la literatura científica hay ejemplos de sistemas, escuelas y experiencias educativas en diferentes partes del mundo y en diferentes contextos que contradicen y desmienten los resultados reproductivistas del informe Coleman y similares. Ejemplos que demuestran cómo es posible compensar las desigualdades y avanzar hacia escuelas más igualitaria, justas y democráticas.

1.4.2 La perspectiva crítica en Educación Física

En la literatura científica se refleja que la EF, en ocasiones, se percibe como un ambiente inseguro física y emocionalmente para algunas niñas y niños (Curtner-Smith & Sofo, 2004; Morrow & Gill, 2003; Trout & Graber, 2009), que convierten el aula en un lugar incómodo en el que pueden vivirse desde experiencias humillantes y degradantes (Garrett & Wrench, 2011) hasta situaciones de intimidación, *bullying*³⁶ y violencia. En definitiva, situaciones que pueden (a) vulnerar el acceso a una educación de calidad, (b) afectar negativamente a la participación, (c) perjudicar el logro de los máximos aprendizajes, y (d) dañar la salud y el bienestar emocional y físico de las personas (UNESCO, 2019). Si

³⁶ Para saber más sobre EF y bullying consultar las siguientes revisiones sistemáticas: Martínez-Baena y Faus-Bosca (2018) y Jiménez-Barbero et al. (2019).

bien es cierto que todos los niños y niñas están en riesgo de vivir alguna de las experiencias y situaciones enumeradas (Gibbone & Manson, 2010), existen una serie de condicionantes que pueden aumentar las posibilidades (tabla 4).

Tabla 4. Factores condicionantes de ser víctima de exclusión, acoso y/o violencia en EF

<i>Condicionantes personales: factores genéticos, conductas, hábitos y competencias que influyen en la imagen que una persona proyecta, es decir, en el cómo te ven</i>	
Nivel bajo de competencia o desempeño motriz	Bejerot y Humble, (2007); Capllonch, Figueras y Castro (2018); Lee (2013)
Sobrepeso y obesidad	Li, Li, Zhao, y Li, (2017); Li & Rukavina, (2012a, 2012b)
Discapacidades	Healy (2014)
Características físicas	Gill, Morrow, Collins, Lucey y Schultz (2010)
Orientación sexual	Gill et al. (2010); Morrow y Gill (2003)
<i>Condicionantes sociales: factores vinculados al ámbito social más cercano, a las relaciones con iguales, a valores y conductas sociales que condicionan la autoimagen, es decir, el cómo te ves.</i>	
Inseguridad social	Fuller, Gulbrandson y Herman-Ukasick (2013)
Baja autoestima	Alfonso-Rosa et al. (2020)
Ausencia de amistades en el grupo	Gómez (2014); Hills (2007); Seymour, Reid y Bloom (2009)
Ser percibido como diferente por parte de los compañeros y compañeras	O'Connor y Graber (2014); Lee (2013)
Pertenecer a minorías culturales o étnicas	Gill et al. (2010); Macdonald (2002)
<i>Condicionantes educativos, pedagógicos y didácticos: factores propios del contexto educativo que condicionan cómo te ves y cómo te ven.</i>	
Profesorado no consciente y no presente	Jachyra (2016)
Profesorado sin formación adecuada	Beltrán-Carrillo y Devís-Devís (2019)
Prácticas cotidianas, dominadas por culturas y prácticas dominantes, que refuerzan los estereotipos y la desigualdad entre géneros	Healy (2014); Fuller, Herman-Ukasick y Gulbrandson (2011); Smith (2004)
Prácticas relacionadas con la masculinidad hegemónica, la competitividad y el favoritismo hacia los chicos hegemónicos	Campbell et al. (2018); Connel (2005); Jachyra (2016)
Prácticas tradicionales en las que se favorecen relaciones de poder	Humberstone (2002); Wright (1999)

(Continúa)

Condicionantes culturales: factores vinculados al ámbito social más amplio que condiciona la configuración de cómo debes ser visto.

Estereotipos de masculinidad o feminidad hegemónicos	Sanders y Phye (2004); Sullivan, Cleary y Sullivan (2005)
La comprensión del concepto de habilidad	Barber (2016); Croston y Hills (2017); Nabaskues, Usabiaga, Martos-García y Standal (2019)
Discurso del rendimiento y la salud	Beltrán-Carrillo y Devís-Devís (2019); Dagkas (2018)
Dimensión de género	Azzarito y Hill (2013); Duque y Teixido (2016); Hills y Croston (2012); Lleixá, Soler y Serra (2019)

Fuente: elaboración propia.

Como sugieren varios autores y autoras del ámbito de la EF, es necesario reconsiderar críticamente los supuestos sobre raza, religión, orientación sexual, (dis)capacidad, habilidad, formación inicial y continua del profesorado, didáctica y pedagogía de la EF, entre otros (Croston & Hills, 2017; I. Gómez & Prat, 2009; Hill et al., 2018; Sánchez, Martos-García, & Soler, 2019; Vicente, 2016; Walton-Fisette et al., 2018). En definitiva, hay que prestar especial atención a todos aquellos supuestos que pueden perpetuarse en la educación física a través del currículum oculto (Azzarito, 2011; Fernández Balboa, 1993; Kirk, 1992) y del currículum explícito, y que son condicionantes de que cierto alumnado sufra exclusiones, mofas, burlas, insultos, intimidaciones, acoso o sea víctima de violencia.

De todos los condicionantes presentados, la dimensión de género resulta cada día más alarmante por la celeridad del aumento de casos de violencia por motivo de género, por el descenso en la edad de las víctimas (Racionero-Plaza, 2018) y porque “la mayoría de las formas de violencia escolar tienen sus raíces profundas en la desigualdad de las relaciones entre los géneros, las normas sociales con sesgo de género y las prácticas discriminatorias” (UNESCO, 2015c, p. 1). Tal es la preocupación de este organismo internacional que ha establecido el término ‘violencia de género relacionada con la escuela’³⁷ y ha mostrado su intención de actuar en una línea preventiva y de erradicación

³⁷ “Se define como actos o amenazas de violencia sexual, física o psicológica que acontecen en las escuelas y sus alrededores, perpetrados como resultado de normas y estereotipos de género, y debidos a una dinámica de desigualdad en el poder. (...) Incluye amenazas explícitas o actos de violencia física, bullying, acoso verbal o sexual, tocamientos sin consentimiento, coerción y agresión sexual, y violación (...)” (UNESCO, 2015c, p. 2).

al incorporar la vinculación entre género y violencia en metas y medios de aplicación del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos [y todas]” (UNESCO, 2016, p. 21). Por ejemplo, el indicador intermedio de la meta 4.5 ‘de aquí a 2030, eliminar las disparidades de género’, señala que se deberán adoptar medidas para “eliminar la violencia por motivo de género en las escuelas, aplicando políticas contra toda forma de violencia y acoso sexual y por razones de género” (UNESCO, 2016, p. 45). Por otro lado, el medio de aplicación 4.a aborda la necesidad de ofrecer entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos y todas, teniendo en cuenta las diferencias de género.

El currículum y las prácticas habituales de EF no están exentas de permitir, fomentar o perpetuar situaciones y actos implícitos de violencia de género relacionada con la escuela, como

- normas y estereotipos de género,
- dinámicas de desigualdad en el poder,
- diferencias entre las experiencias de las niñas y los niños, y
- prácticas escolares cotidianas que refuerzan los estereotipos y la desigualdad entre los géneros (UNESCO, 2015c).

Haciendo hincapié en la condicionalidad, muestras de las anteriores situaciones pueden suceder cuando la clase se divide en grupos o cuando el alumnado selecciona los equipos. Evans (1988) ya indicó que los escenarios de selección de equipos o búsquedas de parejas son una forma de reproducción de órdenes sociales. Los resultados del estudio de Grimminger (2014) iban en la misma dirección al mostrar que los estudiantes utilizaban los procedimientos de selección de equipo y las situaciones en las que la clase se dividió en equipos como oportunidades para transmitir el ‘no reconocimiento’, en el que se demostraba y legitimaba públicamente el orden social. Healy (2014) remarca que la agrupación en EF puede ser una gran oportunidad de interacción social, pero implementada de manera incorrecta puede ser un catalizador de victimización y exclusión.

Otro posible escenario del fomento de relaciones desiguales y de legitimación de comportamientos agresivos y poco éticos son los juegos o deportes con blanco-humano.

La SHAPE America (2017) publicó un documento de posicionamiento en el que calificaba al juego del *dodgeball*³⁸ como inapropiado, violento y contrario al apoyo de un comportamiento social adecuado y al mantenimiento de un buen clima escolar. Siguiendo con los deportes y los juegos de equipo, según Smith (2004), parece que hacen más por excluir que por incluir a algunos alumnos y alumnas de determinadas situaciones de aprendizaje. La poderosa vinculación entre los discursos deportivos y la EF (Leirhaug & MacPhail, 2015) favorecen que domine una EF basada en los valores de masculinidad hegemónica, la competitividad y el favoritismo hacia los comportamientos de los chicos hegemónicos (Jachyra, 2016), ofreciendo más de lo mismo para los más capaces (Haycock & Smith, 2011). En la práctica de deportes de equipo y en las actividades grupales se incrementa el riesgo de sufrir bullying (Healy, 2014), así como un currículo focalizado en el privilegio de determinados juegos competitivos o en equipos, aumenta la exclusión y la percepción de la diferencia y de la falta de capacidad en los colectivos más vulnerables (Farr, 2018).

Las situaciones competitivas es otro escenario a tener en cuenta debido a que una gestión amortiguadora y preventiva de los efectos excluyentes y poco igualitarios, puede resultar ineficaz o contraproducente. Lo explican de manera muy clarificadora Sánchez et al. (2019) con ejemplos de maestras que, buscando un aumento de la participación de las niñas y de los niños con menos competencia en la actividad propuesta, pueden generar desinterés o incluso odio por las actividades planteadas al establecer la obligatoriedad de que todo el equipo toque el balón antes de poder anotar. Esta modificación en las normas del juego, que obligan a participar sin tener las habilidades necesarias, en ocasiones, pone la responsabilidad del fracaso del equipo en las personas menos capaces, en las chicas, en el alumnado con necesidades educativas, etc. Por otra parte, el profesorado que no es capaz de controlar las interacciones que suceden entre los miembros del grupo durante las situaciones competitivas, tampoco es capaz de garantizar un espacio seguro y libre de violencia.

Para finalizar, otro ejemplo de prácticas que refuerzan la desigualdad entre los géneros y vulneran libertades, son aquellas propuestas y juegos que dan licencia para tocar y tener

³⁸ Deporte de colaboración-oposición y de campo dividido en el que una pelota es el móvil y la diana o blanco son las personas. Muy popular en EEUU y Canadá. La versión española se conoce como 'campo quemado', 'balón tiro' o 'cementerio', entre otros muchos nombres.

contacto sin considerar si todas las personas desean ser tocadas o sin ser conscientes sobre qué tipos de contacto pueden ser intimidatorios o violentos. Este tipo de actividades, planteadas sin ningún tipo de cuestionamiento, acaban normalizando situaciones en las que cualquier persona podrá ser tocada, abrazada, agarrada, manipulada o expuesta físicamente, a pesar de no desearlo. Llegando incluso al punto de socializar³⁹ entre el alumnado que la intimidación es una parte natural de la asistencia a la escuela y a normalizar cierto grado de violencia (Global Working Group to End SRGBV & UNGEI, 2019).

Es determinante aclarar que la dinámica para denunciar situaciones de violencia de género en el entorno escolar – actos o amenazas de violencia sexual, física o psicológica, bullying, acoso verbal o sexual, tocamientos sin consentimiento, coerción, agresión sexual, y violación – está supeditada por los tabúes que a menudo entraña para las víctimas (UNESCO, 2017b), por el miedo a sufrir represalias o a sentirse avergonzadas, por miedo a la estigmatización o a que no se les crea (Global Working Group to End SRGBV & UNGEI, 2019), por miedo al rechazo o a la pérdida de estatus (Ríos-González & Christou, 2009; Soler-Gallart & Pulido, 2012), o por no confiar en el proceso de denuncia (UNESCO, 2019). De la misma manera, las personas que ayudan a las víctimas a romper el silencio suelen sufrir represalias o acoso de segundo orden (Flecha-Fernández de Sanmamed, 2012).

Desde la educación general, y lógicamente desde la EF, es necesario reconocer que el género es un factor impulsor de la violencia en la escuela o será imposible garantizar una educación inclusiva (UNESCO, 2015c). Y de manera recíproca, un entorno inclusivo sensible a cuestiones de género (UNICEF, 2000), “exento de violencia, acoso sexual, racismo y otras formas de discriminación, es fundamental para la educación física y el deporte de calidad” (UNESCO, 2013a, p. 3). Dicho de otro modo, para garantizar escuelas seguras, en línea con las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, hay que incidir en la prevención de la violencia de género en el entorno escolar. Y en caso de existir, actuar y posicionarse activamente contra esta (Global Working Group to End SRGBV &

³⁹ Es el proceso social a través del cual desarrollamos la conciencia de unas normas y valores; se produce a partir de lo que vivimos, no de las experiencias que nos gustaría vivir (Gómez, 2008).

UNGEI, 2019) de una manera inmediata, con firmeza (SHAPE America, 2009) y sin trivializaciones (Duque & Teixido, 2016).

Para afrontar los desafíos planteados hasta ahora, y otros muchos no reflejados, desde el contexto de la EF se necesita claramente una perspectiva crítica con un enfoque transformador que genere y fomente el pensamiento reflexivo, la conciencia social, la disposición para la justicia social y la capacidad de acción (Ukpokodu, 2009); se necesita una EF crítica que empodere a las personas implicadas, y no solo al profesorado, para anunciar, denunciar y transformar situaciones poco igualitarias e injustas; se necesita un EF crítica que contribuya a la resolución de problemas que aumenten la justicia social (Walton-Fisette, Sutherland, & Hill, 2019); se necesita una EF crítica que contemple la pedagogía del amor en línea con el planteamiento de Luguetti, Kirk y Oliver (2019) e inspirada por Freire y su pedagogía del oprimido (2012b), en la que (a) se desafían repetidamente las desigualdades, (b) se valora la solidaridad cultivando así una comunidad de aprendizaje y (c) se fomenta la esperanza de todos y todas a pesar de las barreras y las dificultades. Muchos de los ingredientes presentes en esta pedagogía del amor corresponden a las bases para el diálogo establecidas por el mismo Freire (1997, 2012b):

- Esperanza: tener en el horizonte el compromiso con la transformación y la mejora. Si las personas nada esperan no puede haber diálogo y se convierte la desesperanza en una forma de silenciar. “Los educadores sin esperanza contradicen su práctica” (1997, p. 119).
- Confianza: a priori no forma parte de la base del diálogo, pero es una consecuencia de hacer lo que se dice, de transformarse en un sujeto que denuncia las injusticias para transformarlas. “La coherencia ejemplar del docente es lo que sustenta su autoridad y le da fuerza” (1997, p. 98).
- Humildad: implica evitar la arrogancia y los argumentos de poder.
- Amor: implica querer lo mejor para los demás; es solidaridad.
- Escucha: oír las voces de las demás personas con horizontalidad, en un diálogo de igualdad.

Por otro lado, los seres humanos somos seres de praxis, lo que involucra acción y reflexión (Freire, 2012b). Por este motivo, nunca existirá una transformación que

provenga de la crítica aislada de la EF o del activismo sin reflexión, por muy bien intencionado que este sea. López-Pastor (2012), en una revisión de la EF crítica elaboró una tabla con las aportaciones más relevantes en España. Aportaciones que, según Vicente (2013, 2016), son en mayoría contribuciones metodológicas que tocan tangencialmente formulaciones de una EF crítica respetuosa con los elementos epistemológicos e ideológicos de la corriente. Castro (2015) también identifica, entre algunas de las propuestas de EF crítica, incongruencias ideológicas; por ejemplo, llama la atención un planteamiento de Sicilia Camacho (2012) que vincula la epistemología postmoderna a la transformación social, a pesar de la incompatibilidad ya que las ideas postmodernas están más cerca de las teorías reproductivistas; o la propuestas de Almonacid (2012) que expone una visión crítica desde la racionalidad instrumental, la cual se inspira en una visión sistémica que niega la capacidad de acción y transformación del ser humano (Flecha, Gómez, & Puigvert, 2001). También hay propuestas nacionales e internacionales de EF crítica que incorporan en sus desarrollos teóricos conceptos postmodernos como, por ejemplo la ‘deconstrucción’, término creado y popularizado por intelectuales nazis -De Man, Heidegger, Derrida- que está más cerca del fascismo que de posturas democráticas ya que deconstruir implica destruir toda pretensión de verdad (Aubert et al., 2013); o se basan en autores que están muy lejos de ser representantes de una perspectiva crítica, como el representante del constructivismo estructuralista Bourdieu o el sociólogo francés Foucault, quien estaba a favor del poder y negaba la existencia de una verdad universal, por lo que para este autor, identificar prácticas educativas que ayuden al alumnado en peores situaciones de partida a tener éxito en la escuela es una pérdida de esfuerzo porque consideraba que todas las prácticas son igual de racistas (Flecha, 2011); además, una persona que firma una petición al parlamento francés pidiendo la liberalización de las leyes que regulaban las relaciones sexuales entre adultos y menores⁴⁰ (Cooper, Faye, Faye, Foucault, & Zecca, 1997), no debería de ser referente de ninguna investigación vinculada con la mejora de la educación. Según Flecha (1997b), esconderlo o escribir lo contrario sería destruir las teorías educativas transformadoras y limitar el poder de acción de las teorías pedagógicas. Teniendo en cuenta las limitaciones expuestas y que la mayoría de las investigaciones sociocríticas

⁴⁰ Para saber más sobre la ley del pudor: https://es.wikipedia.org/wiki/La_ley_del_pudor

incluidas en la reciente revisión sistemática sobre investigación sociocrítica en EF se vinculan con la epistemología postmoderna (Felis-Anaya, Martos-García, & Devís-Devís, 2017), no llama la atención que los resultados describan dificultades para promulgar una pedagogía crítica en el contexto de la EF y que muestren un reducido impacto social de la investigación sociocrítica en EF a nivel internacional.

Retomando la idea, la transformación, “solo es posible a través de la reflexión y la acción que incide en las estructuras que deben transformarse” (Freire, 2012b, p. 152), pero no puede darse sin la acción y reflexión de las personas involucradas en esa realidad a transformar fruto del diálogo, la racionalidad comunicativa (Habermas, 2010) y el diálogo igualitario (Flecha, 1997a). La teoría de la acción transformadora (Freire, 2012b) reconoce el papel fundamental en el proceso de transformación de las personas pertenecientes a la realidad que se quiere transformar. Así es que el diálogo junto con la acción reflexionada se convierte en los elementos clave de un EF crítica. Teniendo en cuenta la necesidad de participación de las personas involucradas, si la transformación en el ámbito de la EF es a nivel de aula, el alumnado debiera participar; si la transformación es de centro debiera participar tanto el profesorado y el alumnado, como las familias y personas de la comunidad; si el cambio se pretende local o estatal, el compromiso se amplía a más personas implicadas y responsables del cambio (ver figura 3). Como ejemplo, ante la posibilidad de legitimar situaciones poco igualitarias para algunas personas cuando son los niños y niñas quienes deciden sobre las agrupaciones (Grimminger, 2014), desde una EF con perspectiva crítica, es necesario que el docente sea conocedor de los efectos que tiene depositar en el alumnado la decisión de elegir grupos, y por otro lado, el alumnado también debe ser conocedor de esta realidad para transformar la situación conjuntamente y de manera dialógica. Evitar que el alumnado haga agrupaciones es una decisión drástica y poco crítica. Lo crítico es hacer consciente al alumnado de las consecuencias de elegir basándose en criterios de poder y enseñarles a utilizar criterios igualitarios que faciliten, como consecuencia, los mejores aprendizajes para todo el grupo. Lo realmente transformador es conseguir que el alumnado sea lo suficientemente igualitario y respetuoso como para poder elegir grupos bajo criterios que hagan mejorar los aprendizajes de todas las compañeras y compañeros, sin poner en situación de exclusión o vulnerabilidad a nadie (figura 5).

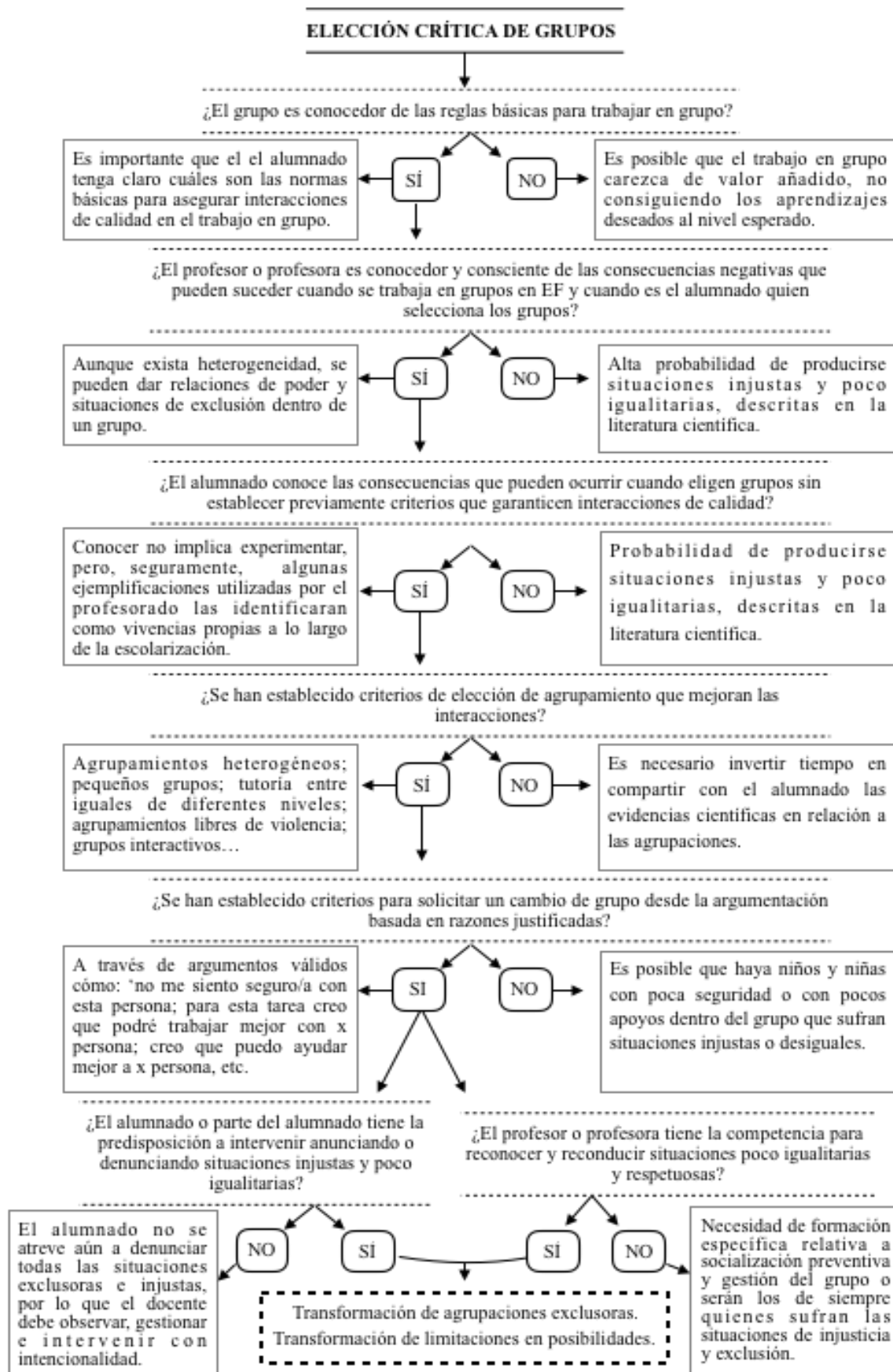


Figura 5. Ejemplo de elección crítica de grupos por parte del alumnado. Fuente: elaboración propia.

Se iniciaba el subapartado indicando que algunas culturas y prácticas de EF pueden convertirse en un agente socializador que perpetua el área de EF como un lugar de opresión y exclusión social. Pero la buena noticia es que, también, desde una EF crítica se puede socializar en el empoderamiento y en la emancipación a través de la concientización⁴¹ y el diálogo pedagógico (Luguetti et al., 2019); se puede socializar en la prevención de la violencia (Capllonch et al., 2018; Martín-Hocajo & Ríos-González, 2015); se puede socializar en la amistad (Seymour et al., 2009), se puede socializar en la democratización del mejor aprendizaje instrumental, sentimental y convivencial independientemente de las diferencias (Capllonch & Figueras, 2012; Castro, 2015); se puede socializar en la igualdad de las diferencias (Dagkas et al., 2011), entre otros muchos aspectos. En el siguiente subapartado recogemos una perspectiva crítica y transformadora de la formación del profesorado de EF que, a la vista de lo expuesto hasta ahora, parece necesaria para conseguir una EF de calidad.

1.4.3 La formación del profesorado basada en evidencias científicas

El artículo 27.1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) indica que “toda persona tiene derecho a (...) participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten” (p. 8). Por lo tanto, privar u ocultar al profesorado, y por extensión a los niños y niñas, de las aportaciones científicas que demuestran mejoras en los aprendizajes y en la convivencia implica privarles de un derecho universal. En la Declaración de Berlín (UNESCO, 2013a) se subraya “la función crucial de la educación y la formación de calidad continuas para los profesores [y profesoras] de educación física” (p. 1), y la nueva visión de la educación reflejada en la Declaración de Incheon (UNESCO, 2016) manifiesta la intención de garantizar el acceso a una enseñanza universitaria de calidad y el acceso a la investigación, “prestando la debida atención a la garantía de la calidad” (p. 8). Pero la realidad que encontramos después de siete décadas de la Declaración Universal es que “el derecho a la ciencia nunca ha sido definido legalmente y a menudo es ignorado en la práctica por los gobiernos obligados a

⁴¹ La concientización implica toma de conciencia -objetivar una situación a través del diálogo igualitario, la problematización y la reflexión crítica-, y concienciación -la acción de transformar una situación- (Aparecida Germano & Reigota, 2007).

aplicarlo⁴²” (Wyndham & Vitullo, 2018, p. 975). En el contexto de la EF, existe preocupación por el hecho de que las formas actuales de formación del profesorado no dan respuesta a las necesidades derivadas de las actuales realidades y a los desafíos planteados en EF (Ni Chroinin, Fletcher, & O'Sullivan, 2018). En la misma línea, hace más de una década que, Armour y Duncombe (2004) anunciaban la necesidad de dar un nuevo enfoque a los programas de desarrollo profesional continuo, ya que parecen no estar siendo muy útiles en generar cambios que hagan avanzar hacia una EF de mayor calidad (Casey, 2019), y sí en seguir perpetuando una EF en la que se sigue ofreciendo más de lo mismo para los mismos (Haycock & Smith, 2011; Penney & Harris, 1997); una EF en la que se favorece a cierto tipo de estudiantes que en un futuro serán docentes, que a su vez favorecerán al mismo tipo de estudiantes (Brown & Evans, 2004); una EF sin perspectiva de género (Azzarito, 2011). La escasa presencia de una formación transformadora, denunciada por Ukpokodu (2009), ha dificultado el fomento de la conciencia, de reflexión crítica y de la creación de sentido con la justicia social. Actualmente, parece que seguimos en la misma sintonía si tenemos en cuenta los hallazgos de varios estudios sobre la formación inicial del profesorado de EF que indican ausencia o presencia muy marginal de cuestiones socioculturales y de justicia (Curtner-Smith, 2007; Walton-Fisette et al., 2018). Hill et al. (2018), por su parte, reflejan que la falta de conceptos críticos en los programas de formación del profesorado limita que los futuros docentes obtengan las herramientas necesarias para favorecer la justicia social en EF o abordar cuestiones socioculturales, siendo más probable que el profesorado de EF se deje arrastrar por el cambio social reproductor de desigualdades en vez de crear o participar en el cambio social transformador y con impacto en la mejora de la vida de las personas (Walton-Fisette et al., 2019).

Precisamente, es la falta de perspectiva crítica en los programas de formación inicial y continua del profesorado de EF una de las principales limitaciones profesionales para garantizar una EF de calidad e inclusiva. El motivo es sencillo de comprender: hay fuertes evidencias que indican que la ‘violencia de género relacionada con la escuela’ impide el logro de una educación de calidad, inclusiva y equitativa (UNESCO, 2015c), pero también es sabido que las situaciones de intimidación y violencia usualmente ocurren

⁴² [lit.] “the right to science has never been legally defined and is often ignored in practice by the governments bound to implement it”

cuando el profesorado no es consciente o no está presente (Fuller et al., 2013), lo que convierte a los docentes en actores centrales, tanto de la perpetuación de las injusticias, como de la lucha contra la discriminación y la desigualdad en las clases de EF (Jiménez-Barbero et al., 2019; Stidder & Hayes, 2013). La mayoría de las recomendaciones que se pueden encontrar en la literatura científica relacionada con la formación del profesorado y la prevención de la violencia van en la misma línea crítica y transformadora:

- Aumentar la conciencia crítica⁴³, acompañado de un conocimiento de los mitos sobre la violencia (De Botton, Puigdemívol, & de Vicente, 2012; Rojas-Ashe, Walker, Holmes, & Johnson, 2019).
- Desarrollo de una conciencia crítica sobre las sexualidades, la escuela y la cultura física (Gill et al., 2010).
- Reflexionar críticamente sobre la cultura de género y la violencia simbólica de los programas de actividad física (Beltrán-Carrillo, Devís-Devís, Peiró-Velert, & Brown, 2012).
- Aumentar la conciencia del profesorado sobre situaciones de acoso y sobre las percepciones del alumnado (Murray, 2004).
- Aumentar la conciencia y compromiso del profesorado de EF sobre cuestiones de género (Valley & Graber, 2017).
- Construir actitudes inclusivas que tengan respeto y comprensión por las cuestiones de género, culturales y raciales (B. Dyson, 2014).
- Visibilizar la violencia sin trivializaciones (Duque & Teixido, 2016).
- Incorporar la reflexión crítica en relación a la perspectiva de género en los programas de formación del profesorado (Lleixá et al., 2019).

Bruner (2012) indicó cómo hacerse (ser) consciente de las prácticas se convierte en un antídoto contra el descuido que impide el cambio y la mejora educativa. Lo impide porque, incluso cuando no se pretende, algunas prácticas estimulan la división cultural y fomentan prácticas discriminatorias. Lo preocupante es que las prácticas discriminatorias tienen efectos a lo largo de la vida de las personas que las sufren, y también efecto en las

⁴³ Término acuñado por Freire (2012b) que contempla el análisis y reflexión de las situaciones desiguales e injustas y la comprensión de que las personas pueden, a través de la acción, transformar y cambiar dichas situaciones.

personas espectadoras que acaban normalizando y perpetuando esas prácticas exclusoras en sus relaciones futuras con el mundo.

Ahora bien, a pesar de que uno de los compromisos derivados del Foro Mundial sobre Educación del 2015 fuera integrar cuestiones de género en la formación de los docentes y eliminar la discriminación y la violencia de género en el entorno escolar (UNESCO, 2015e), a pesar de que existan guías de políticas basadas en evidencias (CREA, 2019), a pesar de que exista una guía para los responsables políticos con indicadores de una formación de calidad en EF (McLennan & Thompson, 2015), a pesar de que existan propuestas de incorporación del feminismo y la perspectiva de género en los programas de formación del profesorado de EF (Clark, 2020; Lleixá et al., 2019), son muchas las barreras o resistencias que imposibilitan llevar a término compromisos y acuerdos; entre otros, destacan la falta de apoyos y recursos en el plano local, la falta de compromiso del profesorado y las debilidades en las personas que tienen la responsabilidad de tomar decisiones políticas (UNESCO, 2018). Teniendo en cuenta el panorama de la formación inicial y permanente del profesorado de EF, la cuestión a plantearse es cómo favorecer una formación crítica. En este sentido, Philpot (2016) relata el ejemplo de un profesor de una universidad de Nueva Zelanda que utilizando la pedagogía freireana, basada en la problematización y el diálogo, había influido fuertemente en las creencias y la comprensión de la EF de su alumnado, aumentando la conciencia crítica del futuro profesorado. Pero la formación del profesorado no puede ni debe depender de la fortuna de coincidir a lo largo del desarrollo profesional con un profesor o profesora muy capacitado y valioso. El mismo autor, junto con Ovens (2019) indicaron 5 principios que deberían tener las pedagogías transformadoras que forman parte de los programas de formación del profesorado de EF que persigan el objetivo de dotar al profesorado de herramientas que les permitan pensar y actuar de manera reflexiva y adquirir una disposición favorable para fomentar la justicia social. Estos principios son (a) provocar comprensión a través de la conciencia corporal, (b) reconocer y trabajar con la diversidad, (c) involucrar a los estudiantes en la contribución del diseño de su aprendizaje, (d) cuestionar tu propia práctica y (e) abordar los mecanismos y consecuencias de la opresión. Armour, Quennerstedt, Chambers y Makopoulou (2017) plantearon que un desarrollo continuo profesional efectivo del profesorado de EF debería basarse en el concepto clásico de ‘la educación como crecimiento’ de Dewey: priorizar el contexto, atender los

desafíos de la actual sociedad y servir de puente entre las evidencias científicas y la práctica. Reforzando el último elemento, Freire (1994) indicó que la formación permanente en ciencia, pedagogía y política puede ser un vehículo para promover la educación crítica. En la misma línea, Roca (2016) afirma que acercarnos a la investigación y a los estudios científicos “lejos de hacernos cerrados y rígidos, nos hacen críticos y cuando alejamos a la educación de la ciencia, estamos alejando también a las futuras generaciones del espíritu crítico y de la posibilidad de transformación social” (p. 12).

En definitiva, a partir de los hallazgos encontrados en relación a la formación del profesorado de EF y siendo conscientes de la falta de perspectiva crítica, parece que la formación en EF crítica de calidad es una responsabilidad, tanto del profesorado en formación como del profesorado en servicio. Está claro que el escenario de formación del profesorado hay que transformarlo en línea con el movimiento de formación basada en evidencias científicas (Toom et al., 2010), pero mientras esto se produce los docentes deberían comportarse como profesionales coherentes. Para Freire (1994), la coherencia del profesional implica entregarse al trabajo de formación porque

la mejora de la calidad de la educación implica la formación permanente de los educadores. Y la formación permanente consiste en la práctica de analizar la práctica. Pensando su práctica, naturalmente con presencia de personal altamente cualificado, es posible percibir imbuida en la práctica una teoría todavía no percibida, poco percibida, o percibida pero poco asumida (p. 91).

La formación dialógica del profesorado, una de las aportaciones del proyecto INCLUDED para superar la formación acientífica y reproductora de desigualdades (Flecha, 2015), tiene como objetivo construir conocimiento de manera colectiva alrededor de las evidencias científicas y con el foco en la práctica educativa y su mejora. En este tipo de formación se acoge, al mismo nivel y desde un plano igualitario, al ‘personal altamente cualificado’ y a las voces de todos los agentes educativos. Las ‘tertulias pedagógicas

dialógicas' (TPD) es uno de los formatos de formación del profesorado amparado bajo el enfoque dialógico. Las TPD se define como

un espacio de formación que acerca el saber acumulado por la Comunidad Científica Internacional en temas educativos, a las practicas docentes, con el objetivo de elaborar y compartir conocimiento a través de interacciones dialógicas igualitarias y contribuir a la mejora de la calidad y efectividad del profesorado, así como la educación del alumnado (Roca, 2016, pp. 13-14).

Vinculado a la formación dialógica y a las TPD, existe una práctica de éxito que ha sido reconocida en el *School Education Gateway*⁴⁴ de la Comisión Europea como un ejemplo exitoso de formación del profesorado: el seminario A Hombros de Gigantes de Valencia. Se trata de un seminario, replicado en otras comunidades autónomas, que permite a las personas participantes tomar las riendas de su formación y comportarse como verdaderos intelectuales transformadores (Giroux, 1990). Profesorado en formación y profesorado en servicio, entre otros participantes, debaten en diálogo igualitario lecturas científicas para discutir críticamente la teoría educativa que transforma sus prácticas cotidianas en la escuela. En un reciente estudio (Rodríguez, Condom-Bosch, Ruiz, & Oliver, 2020) se concluye que los docentes que participan en esta formación dialógica transfieren los nuevos conocimientos adquiridos a sus respectivos trabajos, ven aumentada la eficacia de sus prácticas, la capacidad para abordar los problemas escolares actuales y la mejora del aprendizaje de su alumnado. En la formación dialógica del profesorado se alimenta la capacidad y el deseo de reflexionar críticamente y modificar la práctica en la búsqueda de aportar la mejor educación.

⁴⁴ Portal de Educación Escolar: <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/toolkitsforschools/detail.cfm?n=5864>

1.5 Conclusiones del capítulo: Educación Física de Calidad, Inclusiva y Crítica

Educación de Calidad y Educación Inclusiva, tanto en sentido general como en el contexto de la EF, son conceptos difíciles de definir. La existencia de multitud de marcos teóricos, perspectivas y visiones respecto a la inclusión y a la calidad le confiere complejidad al proceso de entendimiento y definición terminológica. Pero a pesar de posibles aspectos camaleónicos o retóricos de ambos conceptos, existen una serie de principios básicos o irrenunciables aceptados internacionalmente. La educación de calidad contempla dos elementos fundamentales: el desarrollo cognitivo y la promoción de valores, actitudes y aspectos afectivos. También acoge tres principios incuestionables: (a) pertenencia, que implica valorar la diversidad y garantizar la participación; (b) equidad, que significa considerar con la misma importancia la educación de todos y todas; y (c) respeto a los derechos de las personas, siendo el derecho a la mejor educación uno de ellos.

Por su parte, la educación inclusiva, y en concreto la EFI, a día de hoy parece seguir muy vinculada al alumnado con necesidades educativas y específicamente al alumnado con discapacidad. Y realmente no hay ningún inconveniente en intensificar los esfuerzos en grupos más vulnerables con el objetivo de conseguir sistemas educativos o escuelas más inclusivas. El problema radica en la orientación que se da a la inclusión, generando en ocasiones más exclusión cuando las personas son tratadas de manera diferente sin contemplar que el objetivo final es la igualdad de las diferencias. En este sentido, los principios irrenunciables de la inclusión son: (a) presencia, en relación a garantizar el acceso a una educación de calidad; (b) participación, que implica reconocimiento y aceptación, hacer consciente al alumnado y garantizar el derecho a que los niños y niñas sean escuchados y puedan participar tomando decisiones sobre su aprendizaje; y (c) aprendizaje, entendiendo que los logros educativos son fundamentales para romper los círculos de exclusión, para lo que es necesario superar la igualdad de oportunidades y avanzar hacia la igualdad de resultados.

Para lograr una educación inclusiva cuyo objetivo sea poner en práctica el derecho a la mejor educación para todas las personas y con garantías de calidad es indispensable, además de otros elementos, transformar la pedagogía. Hay dos pedagogías que se han

señalado a lo largo del capítulo: la pedagogía inclusiva y la pedagogía crítica. Esta última, en su evolución más actual y transformadora, se alza como una de las teorías posibilitadoras del derecho real de la educación. La perspectiva crítica en educación es eficaz siempre que avance del análisis y denuncia de los procesos sociales, políticos y estructurales que producen exclusión; avanzar mediante la acción y la transformación de esas situaciones.

Un elemento presente a lo largo de los tres apartados y designado como un indicador de una educación de calidad es la formación del profesorado. Ya sea vinculada a la inclusión, a la calidad o a la perspectiva crítica en EF, se insiste en la importancia de que esté basada en evidencias científicas de impacto. Y se describe cómo la formación dialógica se posiciona como una de las formaciones más exitosas para conseguir impacto en el profesorado y transferencia en la mejora de los aprendizajes del alumnado. Por lo tanto, una EFI y de calidad solo se podrá garantizar si el desarrollo profesional continuo del profesorado posiciona las evidencias científicas de impacto social en el centro de la formación, aportando capacidad pedagógica y perspectiva crítica que facilite superar y transformar dificultades en posibilidades para ofrecer la mejor EF posible. Entre las dificultades más preocupantes se ha resaltado la dimensión de género como un condicionante que genera exclusión y violencia en el entorno escolar. Luchar, conscientemente contra la violencia es una señal de identidad de las escuelas y de las personas inclusivas; no hacerlo aleja a las escuelas de garantizar calidad y perpetua a muchas niñas y niños a seguir sufriendo en el entorno escolar y vivir toda su vida con las consecuencias efímeras que genera la violencia y la exclusión educativa y social.

La vinculación e interrelación de los principios descritos desde la inclusión, la calidad y la perspectiva crítica, orientan los factores y componentes que convierten la EF en una ‘Educación Física de Éxito’ (EFE; figura 6). Por EFE se entiende la educación que aumenta las posibilidades de éxito y desarrolla al máximo las capacidades corporales, relacionales y convivenciales de todos los alumnos y alumnas, transformando contextos y superando desigualdades que posibilitan el acceso real a una educación física de calidad.

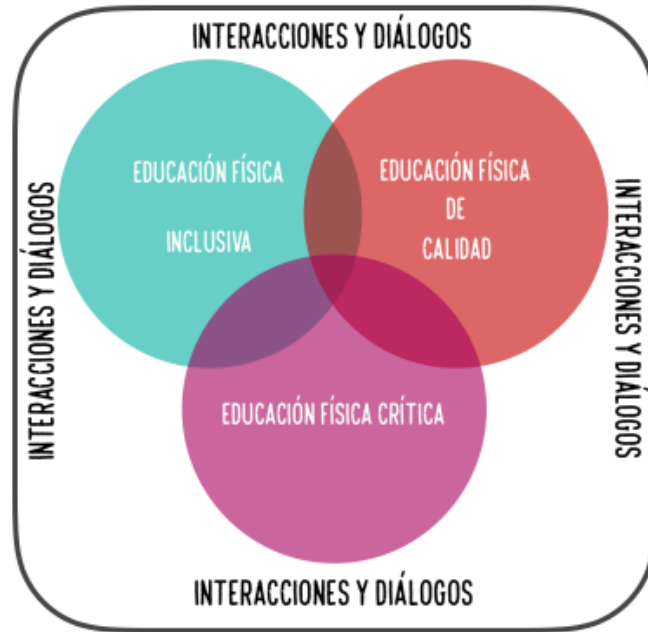


Figura 6. Componentes de una Educación Física de éxito. Fuente: elaboración propia.

De entre los factores de la EFE, destacan las interacciones y el diálogo como claves de una educación de calidad. Por lo tanto, una EFE quedaría incompleta si no estuviera vertebrada por las interacciones y los diálogos. En el capítulo 2: ‘La Dialogicidad en Educación Física’, se analizarán y describirán en profundidad las interacciones y diálogos que conducen a los mejores aprendizajes.

CAPÍTULO 2. LA DIALOGICIDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA

A través de las interacciones hay que lograr que florezca en cada niño y niña el deseo por aprender, pues son los deseos los que movilizan la acción humana

(García-Carrión, 2020).

“Los estudios científicos lejos de hacernos cerrados y rígidos, nos hacen críticos y cuando alejamos a la educación de la ciencia, estamos alejando también a las futuras generaciones del espíritu crítico y de la posibilidad de transformación social”

(Roca, 2016, p. 12).

2.1 Introducción

En el desarrollo de este capítulo se explica la concepción comunicativa del aprendizaje nacida en la sociedad de la información, y se detalla la fundamentación y base científica de los principios que articulan el enfoque de aprendizaje de la concepción comunicativa: el aprendizaje dialógico. Los siete principios -diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias- se presentan de forma aislada, aunque su interdependencia e interrelación es una de las características propias.

En un intento por contextualizar el aprendizaje dialógico en el área de EF, se dedica un apartado a desarrollar la aplicación de los principios al área, y se indican sugerencias para que se garantice su presencia en las actuaciones educativas que se planteen. En este apartado se configura el concepto de Educación Física Dialógica.

Se finaliza el capítulo con la explicación de las actuaciones educativas de éxito reflejadas en INCLUD-ED, el único proyecto de investigación en Ciencias Sociales que fue seleccionado por la Comisión Europea como una de las diez mejores investigaciones científicas de los últimos años por su contribución a la superación del fracaso escolar y a la mejora de la convivencia en las escuelas (European Commission, 2011). Las actuaciones educativas de éxito trasladan a las aulas, al mismo tiempo, los siete principios que vertebran la concepción dialógica del aprendizaje. Primero se detalla la estructura y funcionamiento de una manera genérica de las seis actuaciones identificadas en el proyecto INCLUD-ED, y posteriormente se analizan las actuaciones implementadas y más afines al área de EF.

2.2 Concepción comunicativa del aprendizaje

Se trata de una concepción de la enseñanza y el aprendizaje que se basa en el diálogo, la interacción y la coordinación con los diferentes contextos educativos. Surge para dar respuestas a las nuevas y crecientes necesidades de la sociedad de la información, entre otras, potenciar la comunicación y el diálogo para poder tomar decisiones en torno al presente y al futuro en un contexto en el que se presentan cada vez más riesgos y más

opciones (Aubert et al., 2013). La concepción comunicativa es una perspectiva científica que se fundamenta y se apoya en aquellas teorías, autores y autoras y grupos de investigación, como CREA⁴⁵, que desde diversas disciplinas, han apoyado y defendido el giro dialógico de las sociedades (tabla 5); teorías que han respaldado la naturaleza comunicativa y dialógica de las personas, vinculándola al desarrollo como personas y colectivo de una sociedad (e.g., Chomsky, 1980; Habermas, 2010; J Searle & Soler-Gallart, 2004); teorías que defienden que la perspectiva comunicativa surge de un fenómeno social (e.g., Mead, 1973; Rogoff, 1993; Vygotsky, 2012; Wells, 2001); teorías que demuestran cómo el cambio social y la superación de desigualdades sociales está fuertemente vinculado a los procesos dialógicos y a los movimientos sociales (e.g., Flecha, 2015; Freire, 2012b; Giddens, 1998). La concepción comunicativa, con el aprendizaje dialógico como enfoque, no crea una nueva tendencia sin base que la respalde, sino que traslada al plano del aprendizaje en el contexto educativo el fenómeno que ya han protagonizado las personas en otros escenarios sociales y en el propio aprendizaje (Aubert et al., 2013).

Tabla 5. *Aportaciones de autores y autoras al giro dialógico.*

Capacidades universales
CHOMSKY: Competencia universal de lenguaje
HABERMAS: Capacidad de lenguaje y acción
CUMMINS: Interdependencia lingüística
Interacción, diálogo e intersubjetividad
MEAD: Interaccionismo simbólico
YVYOTSKY: Teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje
BRUNER: La educación como diálogo entre la persona y la cultura
ROGOFF: Aprender el pensamiento en la interacción
WELLS: Indagación dialógica
FREIRE: Teoría de la acción dialógica
HABERMAS: Teoría de la acción comunicativa
BAKHTIN: Imaginación dialógica
CREA: interacciones dialógicas e interacciones de poder

⁴⁵ Community of Researchers on Excellence for All. Para saber más, véase: <http://crea.ub.edu/index/about/?lang=es> |

La comunidad como contexto de aprendizaje
VYGOTSKY: Teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje
ROGOFF: Participación guiada
BRUNER: Apropiación del conocimiento cultural
LAVE & WENGER: Aprendizaje situado en el contexto social
WELLS: Comunidades de indagación
Actos comunicativos
AUSTIN: Cómo hacer cosas con palabras
SEARLE: Fuerza ilocucionaria en todos los actos de habla
HABERMAS: Teoría de la acción comunicativa
CREA: Actos comunicativos
Transformación
GIDDENS: Capacidad de la agencia humana para transformar la estructura social
FREIRE: Personas como seres de transformación, no de adaptación
VYGOTSKY: Transformación del contexto para el desarrollo y el aprendizaje
FLECHA: Concepción comunicativa del aprendizaje dialógico

Fuente: original de Salceda-Mesa (2019)

Cada vez hay una mayor presencia de enfoques dialógicos e interaccionistas del aprendizaje (Mercer et al., 2020), que demuestra su contribución a mejoras en distintas facetas educativas: desarrollo de las aptitudes lingüísticas y de comunicación; la promoción del pensamiento y el razonamiento críticos; el aprendizaje de las ciencias y las matemáticas; el fomento de la inclusión social y los valores democráticos como la solidaridad y la amistad; o la capacitación de los estudiantes para que se conviertan en agentes del cambio social, entre otros (García-Carrión, López de Aguilera, Padrós, & Ramis-Salas, 2020). A pesar del éxito demostrado, en la actual sociedad todavía conviven enfoques dialógicos con enfoques más individualistas y adaptativos (tabla 6).

Tabla 6. *Concepciones sobre la realidad social y enfoques de aprendizaje.*

Sociedad	Sociedad industrial	Sociedad industrial	Sociedad de la información
CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE	<i>Objetivista</i>	<i>Constructivista</i>	<i>Comunicativa</i>
Perspectiva sociológica	Estructuralista/sistémica	Subjetivista	Dual (comunicativa)
Conceptualización de la realidad social	La realidad es independiente de los individuos que la conocen y la utilizan.	La realidad es una construcción social que depende de los significados que dan las personas.	La realidad es una construcción humana. Los significados dependen de las interacciones humanas.
Conceptualización del aprendizaje	<i>Enseñanza tradicional</i> El aprendizaje se produce a medida que el profesorado transmite el conocimiento al alumnado.	<i>Aprendizaje significativo</i> El aprendizaje resulta de conectar el nuevo conocimiento con el conocimiento previo disponible en los esquemas mentales.	<i>Aprendizaje dialógico</i> El aprendizaje resulta de la interacción comunicativa entre el alumnado y todas las personas con las que interactúa: profesorado, familiares, amistades, compañeros/as y otros.
Elementos clave	Profesorado	Alumnado	Todas las personas de la comunidad con las que se relaciona el alumnado.
Formación	Para el profesorado Sobre el contenido a enseñar y las metodologías de enseñanza.	Para el profesorado Sobre el conocimiento del proceso de aprendizaje de los actores y su forma de construir significados.	Para el profesorado, familiares y miembros de la comunidad. Sobre el conocimiento de los procesos de aprendizaje de los individuos y grupos a través de la construcción interactiva de significados.
Enfoque disciplinar	Pedagógico	Psicológico	Interdisciplinario: educativo, psicológico, sociológico y epistemológico.
Implicaciones didácticas	Desarrollo de la mejor manera de transmitir el conocimiento.	La importancia de explorar el conocimiento previo del alumnado para después adaptar el currículum.	Diseñar y/o transformar entornos de aprendizaje para aumentar la interacción comunicativa, incluyendo la participación de más y adultos y más diversidad.

Fuente: original de Racionero-Plaza y Padrós (2010)

En la concepción comunicativa hay tres aspectos importantes (Flecha et al., 2001):

- (1) La capacidad de la agencia humana de generar cambios, no aceptando visiones estructuralistas que niegan el poder de transformación de la escuela. Las personas crean la institución educativa y son las personas quienes pueden introducir cambios.
- (2) El diálogo ocupa un lugar central en las relaciones entre las personas y entre las personas y las instituciones.
- (3) La construcción de significado depende de las interacciones entre las personas, por lo que estas ocupan también un lugar central. Lo que sucede en un plano individual, primero ha sucedido en un plano intersubjetivo.

Teniendo presentes estas premisas, el diálogo, las interacciones y el contexto se presentan como los elementos clave dentro de la concepción comunicativa. Ahora bien, desde el enfoque dialógico se insiste en que no cualquier diálogo, cualquier interacción o cualquier acercamiento al contexto, producen aprendizajes transformadores y de calidad.

En la concepción comunicativa se utiliza el término de actos comunicativos para referirse a la relación entre los actos del habla, que engloban las aportaciones de Austin, Searle y Habermas, y las interacciones (J Searle & Soler-Gallart, 2004; Soler-Gallart & Flecha, 2010). De esta manera, se puede analizar, diferenciar y comprender con mayor precisión el tipo de interacciones que se pueden dar entre el profesorado y los alumnos y alumnas, entre estos últimos o entre el profesorado y las familias. Aquellas interacciones con un mayor componente de diálogo, acuerdo y libertad se denominan interacciones o relaciones dialógicas; por el contrario, las interacciones basadas fundamentalmente en el poder, la coacción y la imposición son características de las interacciones de poder o relaciones de poder. Cinco son las características de los actos comunicativos (dialógicos):

- a) Incluyen todas las dimensiones de la comunicación humana: lenguaje verbal, lenguaje corporal, tonos, miradas, gestos, etc.
- b) Incluyen la búsqueda de consenso.
- c) Cumplen la condición de sinceridad.
- d) Están libres de coacción.

e) En los actos comunicativos (dialógicos) se tienen en cuenta los efectos (resultados) y el contexto en el que se dan las interacciones y no en las pretensiones o las intenciones de los participantes.

Con relación al contexto, desde la concepción comunicativa se entiende que los niños y niñas aprenden con más personas que con los maestros y las maestras, por lo tanto, los espacios de aprendizaje se amplían más allá de las paredes de la escuela. Teniendo en cuenta esta realidad, surge el concepto de contexto dialógico, que implica “intervenir educativamente en todos esos contextos y fomentar las interconexiones entre todos ellos, coordinando las acciones educativas que se realizan en cada uno de forma que aumente su impacto” (Aubert et al., 2013, p. 88).

En el contexto de EF, el enfoque comunicativo repercute en una mayor eficacia y regulación del proceso de aprendizaje y en un aumento de la cantidad y calidad de los aprendizajes. En un estudio de Velázquez Buendía et al. (2007) concluyen, en relación a los contenidos del discurso comunicativo de profesorado de EF de la comunidad de Madrid, que los aspectos formales de las tareas ocupan la mayor preocupación; y respecto a los aspectos formales del discurso se observan imprecisiones, lagunas y vaguedades en los discursos, compensando la inteligibilidad de los discursos con apoyo de gestos, acciones y demostraciones. Estos resultados no pueden generalizarse, pero no parece que en el resto de comunidades diste mucho la situación reflejada. Utilizar el discurso comunicativo para dar un feedback de calidad, para socializar en la prevención de conductas poco igualitarias, para fomentar aprendizajes sociales y emocionales, para generar reflexión, para llegar a entendimientos, en definitiva, para generar aprendizajes de calidad, parece tornarse en una necesidad del área de EF. No es tarde para que la EF también haga ese giro dialógico e incorpore la comunicación, junto con la acción intersubjetiva, como ejes centrales del aprendizaje.

2.3 Principios del aprendizaje dialógico

El aprendizaje dialógico (Flecha, 1997a) es el enfoque de aprendizaje de la concepción comunicativa. Las investigaciones más importantes sobre el diálogo han indicado que el alumnado alcanza niveles más altos de aprendizaje y participa en procesos de transformación personal y social cuando las interacciones están guiadas por siete

principios: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias (Racionero-Plaza & Padrós, 2010). Surge de la necesidad de convertir la dialogicidad de las personas en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y se establece que

el aprendizaje dialógico se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todas y todos. El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores (Aubert et al., 2013, p. 167).

Por lo tanto, el aprendizaje dialógico se articula en siete principios interrelacionados que guían los procesos educativos (tabla 7).

Tabla 7. Principios del aprendizaje dialógico

Principio	Definición
Diálogo igualitario	Los participantes entablan diálogos sin coerción, manipulación o interacciones de poder, basándose en afirmaciones de validez
Inteligencia cultural	El conocimiento de cada persona es valorado e incluido en las escuelas y aulas
Transformación	La enseñanza y el aprendizaje están orientados a superar las dificultades dentro de la comunidad escolar y fuera de ella
Dimensión instrumental	El aprendizaje está orientado a alcanzar el máximo nivel de conocimiento
Creación de sentido	Los diálogos son fuente de creación de significado
Solidaridad	Las personas participan en interacciones de apoyo y solidaridad donde los estudiantes sienten que comparten sus puntos de vista y pensamientos

Igualdad de diferencias	La diversidad es un activo en el aula y la enseñanza y el aprendizaje tienen como objetivo la igualdad de resultados valorando, respetando y aprovechando la diversidad en la clase
-------------------------	---

Fuente original: traducido de García-Carrión et al. (2020)

A continuación, se detallan las características de cada uno de los principios.

2.3.1 Diálogo igualitario

Definición: diálogo que se caracteriza por la sinceridad, la humildad y el respeto hacia las personas, y en el que las aportaciones e intervenciones son consideradas en base a la validez de los argumentos, independientemente de la edad, clase o condición social de quienes los emiten (Flecha, 1997a).

Descriptor: respeto, honestidad, reflexión, participación, oportunidad, fuerza de los argumentos, negociación, consenso, libertad, validez, relación dialógica.

Dialogar no es hablar por hablar, no es coacción, no es imponer posiciones, ideas, intereses o acciones, no es manipular o domesticar (Freire, 2012b). El diálogo implica llegar a acuerdos y consensos, entendimiento, escucha, compartir una acción, construir en base a las aportaciones de los demás, entre otras virtudes. Cuando se consideran las diferentes aportaciones en función de la validez de los argumentos y no en función del poder de quienes las realizan, el diálogo es igualitario (Flecha, 1997a). La validez está vinculada al impacto que producen o pueden producir las aportaciones en la mejora de la educación y del aprendizaje de todo el alumnado, por lo que aquellas aportaciones basadas en el interés personal y que solo buscan la mejora individual en detrimento del colectivo, no son valoradas.

Los diálogos que se establecen en relaciones que se mantienen con otras personas en las que hay un alto componente de poder, difícilmente serán igualitarios. Este tipo de relaciones se denominan relaciones o interacciones de poder. Por otro lado, los diálogos que se dan en interacciones en las que existe una relación de igualdad, favorece la creación de diálogos igualitarios. Este tipo de relaciones se denominan relaciones o interacciones dialógicas (Soler-Gallart & Flecha, 2010). Por lo tanto, se establece que las interacciones dialógicas son aquellas con mayor componente de acuerdo, diálogo y libertad. Analizar los cuatro tipos de acciones presentes en la teoría de la acción

comunicativa de Habermas (2010) es clarificador para diferenciar las interacciones dialógicas de las interacciones de poder, siendo la acción comunicativa la más dialógica:

1. Acción teleológica: se concibe el lenguaje como un medio para lograr el éxito.
2. Acción regulada por normas: se concibe el lenguaje como un medio de transmisión de valores dominantes.
3. Acción dramaturgica: se concibe el lenguaje como un medio para hacer teatro, para representar el papel más conveniente que se acerque a las finalidades establecidas.
4. Acción comunicativa: se concibe el lenguaje como un medio de entendimiento.

El diálogo que defiende el aprendizaje dialógico es un diálogo que busca aumentar los aprendizajes y mejorar la convivencia de todo el alumnado y de las personas que participan en el proceso educativo. En el contexto educativo, el diálogo igualitario democratiza el funcionamiento de los centros educativos, y permite la participación de todos los agentes implicados en la educación de los niños y niñas, dando como resultado una mejora del aprendizaje del alumnado, una mejora de la convivencia y un aumento de la solidaridad en toda la comunidad educativa (Aubert et al., 2013). Pero, las condiciones para el diálogo igualitario no surgen de manera espontáneamente, sino que deben crearse intencionadamente; las situaciones ideales de comunicación no se desarrollan inmediatamente (Puigvert, Christou, & Holford, 2014).

A continuación, se presentan algunas ideas para garantizar el diálogo igualitario en el contexto educativo:

- Asegurar irrenunciables tales como el respeto por las personas participantes, humildad, sinceridad y validez.
- Llegar a un entendimiento entre las personas, sin tener que llegar necesariamente a consensos.
- Superar los prejuicios en la comunicación con personas de entornos socioculturales más desfavorecidos, con personas con menor nivel de estudios o incluso con personas de menor edad como el alumnado. Todas las personas son capaces de lenguaje y acción (Chomsky, 1980; Habermas, 2010), y por lo tanto pueden llegar a un entendimiento y definir acuerdos (García-Carrión, 2012). Desde el diálogo igualitario se defiende que cada persona realiza aportaciones

diferentes y que todas ellas son importantes y deben tratarse de forma igualitaria, siempre que cumplan con los irrenunciables del diálogo. En las relaciones dialógicas se consideran las aportaciones de todas las personas en función de la validez las mismas.

- Incorporar la voz y las experiencias de vida del alumnado en sintonía con la acción comunicativa y con el objetivo del entendimiento.
- Facilitar un diálogo donde la fuerza de los argumentos prime sobre los argumentos de la fuerza (Gómez, 2008).
- Mostrar preocupación, no solo por las intenciones, sino por los efectos y el contexto de las interacciones en las que se da el diálogo (J Searle & Soler-Gallart, 2004).
- Focalizar en todo momento que el interés del diálogo igualitario es conseguir los máximos aprendizajes, sin distinciones de ninguna clase.

2.3.2 Inteligencia cultural

Definición: capacidades de lenguaje y acción que todas las personas tienen y que pueden ser desarrolladas a través de sus interacciones mediadas por diálogos igualitarios (Flecha, 1997a).

Descriptor: inteligencia académica, práctica y comunicativa; competencia contextual; capacidades; saberes culturales; habilidades comunicativas; potencial cognitivo.

La concepción de inteligencia que defiende el aprendizaje dialógico se suma a las teorías que superan el concepto de inteligencia tradicional, la cual está mediada por el coeficiente intelectual y privilegia unas formas de comunicación, habilidades y conocimientos adquiridos como consecuencia de la escolarización. La inteligencia cultural se posiciona en el origen social e interactivo de la inteligencia, y considera el potencial de cambio, mejora y transformación de la inteligencia producto de las oportunidades que se crean y que se experimentan en cada contexto social y cultural (Aubert et al., 2013). Este potencial de cambio es posible gracias a una característica intrínseca del cerebro, la plasticidad cerebral (Kandel, Schwartz, & Jessell, 2000). Esta plasticidad no tiene signo,

lo que significa que los cambios pueden ser positivos o negativos dependiendo de los pensamientos, las influencias y las experiencias que viven las personas (Pascual-Leone et al., 1995). Esta información es clave para tener muy claro que hay que ofrecer las mejores interacciones y experiencias posibles en el contexto educativo, todo ello envuelto por pensamientos de altas expectativas y de superación.

La inteligencia cultural contempla pluralidad de dimensiones de la interacción humana en el marco del diálogo igualitario, destacando las capacidades académicas, prácticas y comunicativas. Estas capacidades son propias de la inteligencia académica (desarrollada en contextos académicos), la inteligencia práctica (desarrollada en contextos cotidianos) y la inteligencia comunicativa (desarrollada en interacciones comunicativas), respectivamente (Flecha, 1997a). Se otorga especial relevancia a la tercera, poniendo énfasis en las habilidades comunicativas como base del aprendizaje (Aubert, García-Yeste, & Racionero, 2009; Ramis & Krastina, 2010). Dentro de un marco de diálogo igualitario, la capacidad universal de acción y diálogo de todas las personas de cualquier edad (Chomsky, 1980; Habermas, 2010), posibilita aprendizajes continuos a través de interacciones con personas diversas, independientemente de la inteligencia académica de partida. Por lo tanto, desde las habilidades prácticas y comunicativas se pueden desarrollar habilidades académicas. Al respecto de estas últimas, desde la inteligencia cultural se advierten las siguientes consideraciones:

- Es lógico pensar que quienes están menos familiarizados con determinados procesos formativos puedan tener más dificultades para avanzar en el contexto escolar, pero "esto no significa, sin embargo, que la falta de estas experiencias desarrolle en estos niños [y niñas] una 'naturaleza' diferente que determine su absoluta incompetencia"⁴⁶ (Freire, 1993, p. 17), y menos aún que no se puedan compensar y acelerar los aprendizajes.
- El concepto tradicional de inteligencia en el ámbito escolar, basado en teorías del déficit que establecen enseñanzas diferenciadas en función del nivel académico y ponen el foco de las dificultades de aprendizaje exclusivamente en las personas por carecer de habilidades o capacidades básicas (Racionero-Plaza & Padrós, 2010), ha justificado la planificación de una enseñanza de mínimos para el

⁴⁶ This does not mean, however, that the lack of these experiences develop in these children a different "nature," that determines their absolute incompetence [lit.].

alumnado que no demuestra determinadas habilidades académicas, a la vez que sufre muros culturales, sociales y personales por pertenecer a culturas minoritarias. Pero las teorías que han superado el concepto de déficit han demostrado que las habilidades a las que se refiere la inteligencia académica son fruto de la enseñanza, por lo tanto, siempre es posible aprenderlas (Aubert et al., 2013).

- Las habilidades académicas son fundamentales para romper los círculos de exclusión educativa y social (Apple & Beane, 2012; Aubert et al., 2013; Delpit, 1988). Es primordial valorar los saberes culturales y prácticos del alumnado y de las familias, pero con la mirada fija en democratizar los saberes académicos, evitando a toda costa legitimar y responsabilizar a determinado alumnado de la exclusión educativa por cuestiones culturales (Amador, 2016).
- En el tránsito de los saberes prácticos propios de un contexto específico a los saberes académicos, “lo principal es que la propia persona como quienes interactúan con ella, tengan el convencimiento de que puede lograrlo y exista la oportunidad de demostrarlo” (Flecha, 1997a, p. 21).

La concepción de inteligencia cultural es sensible a la necesidad de crear conexiones entre los diferentes y variados contextos de la vida en los que el alumnado adquiere aprendizajes diversos. Por este motivo reconoce la necesidad de contar en el aula con la inteligencia cultural de personas adultas de la comunidad, es decir, con los conocimientos y habilidades adquiridas por pertenecer a una cultura determinada, para así conectar con la diversidad cultural de los niños y niñas y convertirse en un recurso humano muy valioso para acelerar y enriquecer el aprendizaje de todos y todas, para promover el desarrollo intelectual y para ayudar a ser más tolerantes y a superar los estereotipos culturales y de género, entre otros aprendizajes (Ramis & Krastina, 2010). Teniendo en cuenta que “es sobre todo a través de la interacción con otros que los niños averiguan de qué trata la cultura y cómo se concibe el mundo” (Bruner, 2012, p. 40), ofrecer la posibilidad de interaccionar en las escuelas con personas representantes de culturas diferentes, facilita que los niños y niñas aprendan a concebir, respetar y aceptar un mundo culturalmente diverso y plural.

A continuación, se presentan algunas ideas para reconocer la inteligencia cultural en el contexto educativo:

- Establecer mecanismos, procesos y espacios donde todas las personas de la comunidad puedan participar en el aprendizaje de los niños y niñas.
- Asegurar la presencia en las aulas de personas de diversos orígenes sociales y culturales.
- Organizar el aula de manera que se fomenten las interacciones entre iguales.
- Potenciar interacciones dialógicas en grupos heterogéneos en cuanto a diversidad cultural, y visibilizar los aprendizajes conseguidos gracias a las aportaciones de todos y todas.
- Propiciar que el alumnado use el lenguaje para pedir ayuda a otros, resolviendo situaciones de manera colaborativa.
- Fomentar en el alumnado la resolución de problemas en comunicación con otras personas diversas.
- Utilizar material académico que incorpore los códigos culturales y las experiencias de alumnado perteneciente a culturas minoritarias.
- Reconocer y aceptar de manera colectiva el valor que aporta la diversidad como un elemento enriquecedor. De igual forma, reconocer de manera colectiva las capacidades de las personas del grupo en contextos diferentes al escolar, generando así autoconfianza interactiva.
- Dar oportunidades para demostrar la inteligencia cultural en el contexto escolar.
- Superar muros culturales (monopolización del saber académico), sociales (prejuicios, racismo, exclusión) y personales (interiorización de prejuicios, discriminación y racismo, y superar inseguridades y complejos).
- Denunciar el racismo y los prejuicios comunicativos.
- Centrarse en las capacidades y no en los déficits.

2.3.3 Transformación

Definición: orientación dialógica que reconoce que la educación tiene una función fundamental en la mejora académica y en la superación de las desigualdades sociales (Flecha, 1997a).

Descriptor: contexto, utopía, sueño, ilusión, mejora, empoderamiento, altas expectativas, acción, igualdad, posibilidades, democratización, cambio, inclusión, justicia social.

La orientación transformadora del aprendizaje dialógico se basa en la premisa de que las personas “somos seres de transformación y no de adaptación” (Freire, 1997, p. 26). Reconoce que la educación tiene un papel fundamental como superadora de las desigualdades sociales (Aubert et al., 2013), consistente en desarrollar acciones que mejoren el contexto en el que viven los niños y niñas, más allá de las aulas del centro educativo, y que al mismo tiempo incrementen la calidad de sus aprendizajes (García-Carrión, 2012). La adaptación a la diversidad y a la compensación reproduce y genera más desigualdad cultural y académica, sobre todo del alumnado de entornos socioculturales más desfavorecidos. La acción transformadora en el contexto es capaz de convertir dificultades en posibilidades, y crear, como consecuencia, una democratización del aprendizaje (Flecha & Soler-Gallart, 2013). La enseñanza transformadora desde una perspectiva dialógica entiende que, si una de las claves del aprendizaje y del rendimiento escolar está condicionada por las interacciones y los contextos en los que estas se dan, se pueden transformar los contextos y las interacciones para que generen aprendizajes igualitarios y de calidad.

El aprendizaje dialógico señala que las personas, individual y colectivamente, tienen la capacidad para generar transformaciones en diferentes niveles:

- A nivel personal: el origen social de las personas permite a estas transformarse en función del contexto y el tipo de las interacciones. Existen muchos relatos biográficos y experiencias de personas en la literatura científica que, gracias a incorporar una orientación dialógica en sus interacciones han roto el silencio impuesto por grupos opresores que les impedían ser parte del movimiento feminista (De Botton, Puigvert, & Sánchez-Aroca, 2005), han reconstruido su memoria autobiográfica después de tener

relaciones afectivas violentas (Racionero-Plaza, Ugalde-Lujambio, Puigvert, & Aiello, 2018) o han sido capaces de superar teorías reproductivistas, muros, estereotipos y prejuicios racistas, edistas, de género o culturales, demostrando ser ejemplo de transformaciones que han mejorado sus vidas en la esfera personal, social y laboral o académica (e.g., Soler-Gallart, 2015). La transformación personal antecede y acompaña a la transformación profesional (Gómez, 2008), y así parece que debe de ser para encontrar la necesaria coherencia personal y profesional, tan necesaria para fortalecer las experiencias democráticas y forjar la disciplina intelectual (Freire, 2012a).

- A nivel de centro educativo, lo que implica mejoras en relación a los resultados académicos y de convivencia de todo el alumnado, ya que “sin el sueño de una mejora colectiva no es posible la acción transformadora” (Aubert et al., 2013, pp. 198-199). En este sentido, la enseñanza transformadora es la que se dirige a la zona de desarrollo próximo, ya que “el aprendizaje orientado hacia los niveles evolutivos que ya se han alcanzado resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo” (Vygotsky, 2012, p. 137), es decir, que la adaptación de la enseñanza a los niveles previos no produce aprendizaje, y sí la enseñanza que ofrece desafíos que los niños y niñas no son capaces de resolver independientemente y que necesitan para ello “la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz” (Vygotsky, 2012, p. 133); esta guía no se limita al profesorado, pudiendo ser cualquier persona adulta. Además, es importante que esta enseñanza vaya acompañada de altas expectativas hacia las posibilidades académicas del alumnado (García-Carrión, 2012), de una orientación o guía de esas expectativas hacia los máximos aprendizajes (Racionero-Plaza & Valls, 2007), de confianza interactiva o confianza en las propias capacidades del alumnado para el aprendizaje (Aubert et al., 2013), y de interacciones en las que el profesorado y las personas adultas proyecten confianza en las capacidades del alumnado, influyendo positivamente en su autoconcepto académico (Mead, 1973). La formación dialógica del profesorado también se ha configurado como un motor de transformación de las escuelas, por muy difícil que sea el contexto inicial de estas (García-Carrión, Gómez, Molina, & Ionescu, 2017). Del mismo modo, existen una serie de actuaciones educativas, desarrolladas en el apartado 2.5, cuya implementación en el aula garantizan aprendizajes de calidad y una educación en valores igualitarios que repercuten en una convivencia democrática; estas actuaciones, denominadas actuaciones educativas de éxito, son los grupos interactivos y las tertulias

dialógicas, entre otras (Flecha, 2015). Las transformaciones a nivel de centro educativo trascienden sus límites y llegan a diferentes entornos, los cuales deberían ser contemplados en el proyecto de centro con la intención de coordinar, establecer y compartir con los agentes educativos de esos entornos las actuaciones, los sueños y las utopías.

- Contexto y sus condiciones. Autores como Giroux (1990) o Macedo (2006), teniendo de referente la vida y obra de Paulo Freire, señalan que la dimensión transformadora del contexto se alcanza cuando el profesorado trabaja con la comunidad, dialoga con los familiares y los hace partícipes del mundo de la escuela, a la vez que tienen en cuenta el mundo de la vida de los niños y niñas y sus familias. Las escuelas que basan sus actuaciones en el aprendizaje dialógico transforman las relaciones entre las personas y su entorno, y para conseguirlo abren las puertas de los centros educativos a la participación educativa, evaluativa y decisoria de familiares y personas de la comunidad, y facilitan que las familias se involucren en procesos formativos ofrecidos en los centros educativos. Esta actuación, además de repercutir en la mejora académica de los hijos e hijas de las personas en formación, supone la superación del reproducionismo educativo que señala que el éxito educativo está determinado por el nivel socioeconómico y educativo de las familias (García-Yeste, Ruíz-Eugenio, & Comas, 2019). Cuando las escuelas se mueven, contando con todos los agentes educativos, por el deseo de transformación de las dificultades en posibilidades, de la exclusión en inclusión, de la queja en la posibilidad y del fracaso en éxito, hay más posibilidades de superar las dificultades y de crear un sentimiento compartido e ilusionante de mejora constante.

Siendo consciente de la interrelación entre todos los principios del aprendizaje dialógico, principalmente, la transformación de los contextos de aprendizaje está guiada por el principio de la igualdad de diferencias y orientada a mejorar la dimensión instrumental. Como ya se ha argumentado a lo largo del desarrollo del marco teórico, la dimensión instrumental es fundamental para generar transformaciones, romper los círculos de exclusión socio-educativo (Apple & Beane, 2012) y mejorar los indicadores de calidad de vida (Instituto Nacional de Estadística, 2019).

A continuación, se presentan algunas ideas, claves y sugerencias para potenciar la transformación en diferentes niveles:

- Compartir sueños igualitarios entre alumnado, profesorado y comunidad que contemplen mejoras colectivas y que se materialicen en objetivos ilusionantes y utópicos que permitan avanzar hacia horizontes esperanzadores.
- Transmitir altas expectativas académicas al alumnado y a sus familias.
- Ayudar a generara en el voluntariado compromiso con las altas expectativas sobre todo el alumnado.
- Garantizar la dimensión instrumental en todo el alumnado.
- Dirigir la enseñanza a la zona de desarrollo próximo.
- Orientar la acción educativa hacia un enfoque globalizador o un marco de acción global, superando la orientación adaptadora a los déficits.
- Cuidar las interacciones que se tienen en el contexto educativo: actitudes, pensamientos y los diálogos con el alumnado y las familias; incluso las miradas, los gestos, la proximidad comunicativa, el lenguaje corporal y el tono con el que nos comunicamos.
- Crear aulas inclusivas organizadas en pequeños grupos heterogéneos.
- Crear aulas inclusivas organizadas en pequeños grupos heterogéneos dinamizados por recursos humanos del centro educativo y voluntariado de la comunidad.
- Coordinar acciones con diversos agentes educativos de la comunidad.
- Fomentar la participación de toda la comunidad en base al diálogo igualitario.
- Ofrecer formación de familiares que responda a las necesidades y demandas de estas.
- Abrir espacios de participación en los que se promuevan, a través de interacciones dialógicas, sueños de mejora colectiva que impulsen acciones potenciadoras de cambio y transformación.
- Implementar actuaciones educativas de éxito con rigurosidad, intensidad y frecuencia.

2.3.4 Dimensión instrumental

Definición: principio que defiende la importancia del dominio de los aprendizajes instrumentales, es decir, aquellos conocimientos, habilidades (académicas, prácticas y comunicativas), destrezas y herramientas que nos permiten adquirir el resto de aprendizajes, romper el círculo de la exclusión y favorecer oportunidades de inclusión

social y laboral. Todo ello posibilitado por un marco dialógico en el que predomine la dimensión comunicativa a través del diálogo igualitario, las interacciones heterogéneas, la planificación y selección de la información y la reflexión crítica. La igualdad de oportunidades no es suficiente para superar las desigualdades en educación y alcanzar una verdadera igualdad. Se necesita avanzar hacia la igualdad de resultados, para así poder participar en igualdad de condiciones en la actual sociedad de la información.

Descriptor: aprendizajes instrumentales, diálogo igualitario, reflexión, habilidades comunicativas, currículum democrático, altas expectativas, inclusión, interacciones heterogéneas, igualdad de resultados.

En el marco del aprendizaje dialógico se contempla que el aprendizaje de las personas involucra tanto la dimensión técnica, compuesta por contenidos, habilidades, destrezas y competencias fundamentales para participar en la sociedad con garantías y dignidad, como la dimensión más humanista, que comprende la educación en emociones, valores y sentimientos. Precisamente, las interacciones que están guiadas por un verdadero diálogo igualitario aceleran los aprendizajes, los procesos cognitivos de las personas, (Racionero-Plaza, 2010) y permiten desarrollar la capacidad crítica, así como vivenciar y profundizar el aprendizaje de emociones y sentimientos (Apple, 2013), que penetrarán más profundamente que cualquier programa de educación emocional aislado (Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, 2016), sobre todo si conseguimos integrar la verdad, la bondad y la belleza en los pensamientos y acciones (Giner, 2018).

Cuando se establecen dos vías formativas, una basada en aprendizajes instrumentales valorados socialmente que se presentan en currículos de máximos, y otra más orientada hacia la sociabilidad y la afectividad, propia de los currículos de mínimos o de la 'felicidad', "se obtienen resultados desiguales y no se garantizan las mismas oportunidades sociales y educativas para todo el alumnado" (De Botton, 2015, p. 356). No es difícil averiguar que el alumnado destinatario de la vía de la sociabilidad es aquel perteneciente a grupos vulnerables que, ya de partida, sufren situaciones menos favorables para el éxito escolar. La alternativa igualitaria, contraria a la reducción del aprendizaje y a las reformas educativas acientíficas, es garantizar la dimensión instrumental con la misma calidad y el mismo nivel a todas las niñas y niños, sin renunciar

por otro lado, a la educación en los mejores valores y sentimientos. Asegurar los aprendizajes instrumentales reduce el abandono escolar temprano y contribuye a frenar o invertir la tendencia hacia la exclusión educativa y social (European Commission, 2017, 2019), reduce el absentismo, el fracaso escolar, la desmotivación del alumnado por el mundo académico, y los prejuicios y etiquetajes sobre determinado alumnado y sus familias (Aubert et al., 2013). Centrar la atención en el aprendizaje es una constante propia de las formas de liderazgo que son eficaces para promover la equidad, la igualdad y la justicia social en las escuelas (UNESCO, 2017a).

En este sentido, el aprendizaje dialógico no solo defiende que la democratización del aprendizaje es posible, sino que lo ha demostrado y lo demuestra superando las ideas acientíficas de las teorías reproductivistas (De Botton, 2015; Racionero-Plaza, 2010). Y esto es posible porque el aprendizaje dialógico parte de la premisa fundamental de que el desarrollo de las capacidades universales de lenguaje, acción y reflexión (Chomsky, 1980; Vygotsky, 2012) son claves para el aprendizaje. Además, se contempla la capacidad de motivación e interés de todas las personas por aprender (Aubert et al., 2009), aspecto que han afirmado numerosas teorías y autores como Freire (1997) con la idea de la ‘curiosidad epistemológica’ que universalmente tenemos las personas por querer saber y comprender, o Wells (2001) con la ‘indagación dialógica’ entendida como “una predisposición a interesarse por las cosas, a plantear preguntas y a intentar comprender colaborando con los demás en el intento de encontrar las respuestas” (p. 136).

La igualdad de oportunidades, aunque es un derecho al que no podemos renunciar (Chomsky, 1980), no es suficiente para alcanzar una verdadera igualdad en la actual sociedad, ya que solo garantiza una de las dos dimensiones del derecho a una educación de calidad: el derecho de asistencia a la escuela. Pero, asegurar el acceso no es suficiente por sí solo porque “el acceso a una educación de mala calidad equivale a no tener ningún acceso⁴⁷” (UNICEF, 2002, p. 5). Es importante que el acceso vaya acompañado de la segunda dimensión: el derecho a que la educación sea de calidad (UNICEF, 2000). La calidad es fundamentalmente importante en el desafío de conseguir una verdadera igualdad educativa y social (Apple & Beane, 2012; Aubert et al., 2013), y en el reto de disminuir la brecha de género en la educación básica, ya que la educación para todos y

⁴⁷ Access to education of poor quality is tantamount to no access at all [lit.].

todas no podrá lograrse mientras persista el mayor obstáculo para el logro educativo: la discriminación de género (UNICEF, 2002).

Con la finalidad de vincular la dimensión instrumental con el éxito académico y social, la orientación dialógica del aprendizaje enfatiza la importancia de superar la igualdad de oportunidades y asegurar la igualdad de resultados, porque “el avance hacia la igualdad educativa y social requiere aprendizajes instrumentales” (Aubert et al., 2013, p. 214). Esto implica desarrollar al máximo las capacidades de las personas, impulsar la aceleración del aprendizaje y facilitar que las personas se desenvuelvan con éxito en el mundo académico y social, y posteriormente, en el laboral. Entre otras cuestiones, la calidad de la educación se conseguirá cuando se asegure la igualdad de resultados, para lo cual es necesario transformar realidades, superar barreras y desigualdades y favorecer la justicia social mediante la aplicación de las evidencias científicas y de las actuaciones educativas respaldadas por la comunidad científica internacional (Flecha & Villarejo, 2015).

A continuación, se indican algunas condiciones que posibilitan la dimensión instrumental del aprendizaje dialógico:

- Derribar la doble línea de escolarización, una vinculada a currículums de máximos y otra a currículums de la felicidad.
- Superar las teorías del déficit.
- Partir de las capacidades de lenguaje, acción y reflexión universales y no de los conocimientos previos.
- Depositar confianza en la capacidad de aprendizaje del alumnado.
- Compartir entre todas las personas de la comunidad educativa expectativas positivas sobre el aprendizaje del alumnado y eliminar estigmas sobre alumnado de determinados colectivos.
- Compartir y consensuar entre todas las personas de la comunidad educativa el proyecto educativo, fundamentado en principios igualitarios y con un currículum de máximos para todos y todas.
- Evitar prácticas educativas segregadoras y exclusoras, aunque estén contempladas en la legislación.
- Ampliar situaciones de aprendizaje: más espacios, más tiempos, más interacciones dialógicas, más personas.

- Abrir las puertas de la escuela a la participación educativa de la comunidad y de las familias.
- Abrir espacios de aprendizaje en la escuela más allá del horario escolar, tanto para el alumnado con guía docente y participación de la comunidad (bibliotecas tutorizadas⁴⁸), como para la formación de familiares.
- Asegurar la intensidad de interacciones mediadas por el lenguaje entre iguales y con personas adultas de la comunidad en un contexto de diálogo y ayuda solidaria.
- Potenciar la lectura dialógica.
- Implementar actuaciones educativas de éxito con rigor, intensidad y frecuencia.

2.3.5 Creación de sentido

Definición: actitud que surge de la intersubjetividad, se crea en interacciones comunicativas entre agentes de la comunidad. La creación de sentido está vinculada a lo que pasa en la escuela, a cómo pasa y al valor atribuido; influyen aspectos como los objetivos más o menos igualitarios, las expectativas académicas o la valoración social de lo que se aprende. Crear sentido impulsa el deseo por aprender.

Descriptor: sueños, deseos, diálogo, interacciones, intersubjetividad, decisiones, participación, compartir, valor atribuido, identificación, comunicación, utilidad.

El peligro de la pérdida o ausencia de creación de sentido está presente en las escuelas, pero se extiende a muchas esferas de la vida y se relaciona con el riesgo y la pluralidad de opciones que caracteriza a nuestras sociedades (Racionero-Plaza & Valls, 2007). Algunas situaciones que ejemplifican la pérdida de sentido en el contexto escolar ayudarán a entender la urgencia y necesidad del reencanto y la creación de sentido con la escuela y con el mundo académico (Aubert et al., 2009):

- Alumnado: crea sentido con la educación y con el aprendizaje cuando en las interacciones que tiene con la comunidad, dentro y fuera de la escuela, se valora lo que se aprende, se comparten expectativas académicas altas hacia el alumnado, los objetivos del proyecto educativo son igualitarios y compartidos por los agentes educativos, etc.

⁴⁸ Para saber más sobre bibliotecas tutorizadas ver Valls y Siles (2012)

Crear sentido implica hacer consciente al alumnado de que está aprendiendo, y hacerle consciente de qué, por qué y cómo se aprende (Bruner, 2012).

- Profesorado: cuando, a pesar de la implicación y el esfuerzo, no consigue que el alumnado aprenda, ni logra que atiendan en sus clases o se comporten adecuadamente. Buscar la causa en la renuncia por parte de algunos alumnos y alumnas al proceso de aprender porque supone una actividad mental muy costosa, no tiene base científica; tampoco es acertado atribuir a la falta de motivación e interés del alumnado el bajo aprendizaje debido a que la creación de sentido se relaciona con esta aumentándola (Racionero-Plaza & Valls, 2007). Además, estas autoras indican que la motivación se crea en la interacción social, por lo que la responsabilidad de falta de esta podría repartirse entre las personas que forman un grupo y no solo en quien carece de ella.

- Familias: rompen el sentido con la escuela cuando el diálogo con el profesorado está cargado de poder y de tecnificación deshumanizante. Las familias y el alumnado crean sentido cuando la escuela les ofrece aprendizajes que les permiten tener éxito en sus vidas, y mientras esto no sea así existirán culturas minoritarias, como la romaní, que no deseen para sus hijos las escuelas convencionales que no son capaces de atender la diversidad del alumnado (Claveria-Vargas & Gómez, 2003).

La creación de sentido en educación va mucho más allá de dar sentido a los aprendizajes e involucra a más personas que al alumnado; traspasa los muros de la escuela, impactando en el mundo de la vida de las personas y en su entorno sociocultural. El aprendizaje dialógico es “uno de los mejores recursos para superar la pérdida de sentido” (Flecha, 1997a, p. 35) y señala que, “al igual que los significados se crean en la interacción comunicativa, el sentido también tiene un origen intersubjetivo, dialógico” (Aubert et al., 2013, p. 221). El sentido surge cuando las personas mismas son quienes dirigen sus interacciones y no son establecidas por un sistema o por una cultura dominante (Flecha, 1997a); también surge cuando personas diversas participan en proyectos conjuntos en los que se comparten sueños y objetivos de mejora de sus vidas y de las vidas de los demás (Racionero-Plaza & Valls, 2007). En función del mayor componente de poder o de diálogo igualitario que tengan las interacciones que se den en el contexto escolar, mayor o menor sentido se creará. Cuanto más prevalezca el diálogo igualitario, mayor creación de sentido.

Parece claro que la creación de sentido radica principalmente en el tipo de relaciones entre las personas, en los sueños y sentimientos que se generan (Flecha, 1997a). Las relaciones en las que hay opciones para comunicarse, en las que se reconocen las múltiples dimensiones que intervienen en el aprendizaje, en las que se comparte el mundo de la vida de las personas y sus experiencias (Habermas, 2010), y en las que se tiene en cuenta las aportaciones, sueños y sentimientos de cada una de las personas, son las que pueden hacer resurgir el sentido y enfocarlo hacia la mejora educativa y personal (Aubert et al., 2013; Racionero-Plaza & Padrós, 2010).

Englobado dentro del aprendizaje dialógico, la creación de sentido se combina con la solidaridad y la igualdad, con el respeto y la transformación, convirtiéndose en un instrumento de responsabilización de la propia vida que se proyecta al futuro personal y alrededor del cual se articulan el conjunto de los aprendizajes (Elboj et al., 2002).

Además de las claves expuestas para crear sentido, los siguientes escenarios han demostrado eficacia:

- La tertulia literaria dialógica es “una excelente forma de autocreación de sentido” (Ramón Flecha, 1997a, p. 36).
- Las asambleas son espacios adecuados para comunicarse y llegar a sueños compartidos que creen sentido.
- Establecer compromisos personales y con los demás se relaciona con la creación de sentido.
- Las relaciones dialógicas posibilitan contextos para la creación de sentido. Es decir, relaciones en las que independientemente del nivel académico, el estatus social, el nivel económico o el origen cultural se permita participar en diálogos en los que cada persona aporte sus puntos de vista y opiniones, siendo valoradas por su validez y no por la posición de poder.
- Abandonar enfoques centrados en el alumnado y en el aula y adoptar una perspectiva interactiva en la que se tenga en cuenta el entorno y se establezca un coordinación e interacción con los contextos en donde aprenden los niños y niñas.
- La participación de la comunidad y de las familias en las escuelas posibilita que los niños y niñas interaccionen con personas adultas de la comunidad,

aumentando de esta manera la interacción comunicativa, imprescindible para crear sentido.

- Los grupos interactivos son espacios de escucha, donde se aprende de los demás y con los demás, y esto favorece la creación de sentido (Elboj et al., 2002).

2.3.6 Solidaridad

Definición: la solidaridad en educación implica buscar el éxito escolar de todos y todas y actuar si esto no ocurre. Es fundamental para superar las desigualdades educativas y sociales.

Descriptor: apoyo mutuo, confianza, objetivos igualitarios, colaboración, interacciones igualitarias, igualdad de resultados, máximos aprendizajes, transformación, educación de calidad, inclusión.

La solidaridad es un valor clave en la transformación de cualquier ámbito o contexto: feminismo (De Botton et al., 2005), superación de la violencia de género (Pulido, Elboj, Campdepadros, & Cabré, 2014), superación de discursos racistas (Sordé, Serradell, Puigvert, & Munte, 2014), mundo laboral (Flecha & Ngai, 2014), programas de personas sin hogar (Matulic-Domadzic, Munte-Pascual, De Vicente-Zueras, & León-Jiménez, 2020) o en la creación de sentido para el cambio y mejora social (Pulido-Rodríguez, Amador, & Alonso, 2015), entre otros.

En el contexto escolar, las prácticas igualitarias y superadoras de desigualdades solo pueden fundamentarse en concepciones solidarias (Flecha, 1997a). El aprendizaje dialógico así lo hace y defiende que la educación tiene que trabajar a favor de la democracia, la libertad, la inclusión, la verdad, la paz, y en contra de la desigualdad, la dictadura, el racismo, la exclusión, la mentira o la guerra (Aubert et al., 2013). Al igual que ocurre en el principio de dimensión instrumental, asegurar la igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas es insuficiente para ofrecer una educación solidaria; la solidaridad implica actuar cuando se vulneran derechos fundamentales como el derecho a una educación de calidad y a los mejores resultados. La verdadera solidaridad supera el nivel de la queja, incluso el de la denuncia y alcanza la acción, por lo que la solidaridad y la transformación van de la mano. Por lo tanto, “una educación solidaria

tiene que ofrecer los máximos aprendizajes y de la máxima calidad a todos y cada uno de los estudiantes independientemente de cualesquiera que sean sus diferencias” (Aubert et al., 2013, p. 223), además de transformar las condiciones culturales y sociales de aquellas personas que menos tienen de partida (Elboj et al., 2002).

Este objetivo no se alcanzará en soledad, sino en colaboración con los demás agentes que interactúan con los niños y niñas. La solidaridad tienen que estar presente entre el alumnado, entre la escuela y las familias pero, sobre todo, entre los maestros y maestras y el alumnado (Racionero-Plaza & Valls, 2007). La solidaridad implica relaciones igualitarias y horizontales entre todas las personas involucradas en el aprendizaje del alumnado, supone ir más allá de la colaboración; se vincula con el diálogo, con compartir, con recibir y dar ayuda, con relaciones igualitarias y con comprometerse con el acceso a los mismo beneficios y resultados para todos los compañeros y compañeras (Racionero-Plaza & Padrós, 2010).

Como ya se ha señalado, conseguir la solidaridad real implica colaborar y trabajar de forma coordinada entre el profesorado y los agentes educativos. En actuaciones como grupos interactivos, donde familiares y personas de la comunidad colaboran en la educación de los niños y niñas dinamizando los grupos, se aprende en solidaridad y se aprende a ser solidario a pesar de no hablar de solidaridad porque todas las personas involucradas la ponen en práctica cada día (De Botton, 2015), siendo las interacciones entre el alumnado más solidarias cuanto más lo sean entre las personas adultas (Aubert et al., 2013). A pesar de que en un estudio cuasi-experimental concluyó que los grupos interactivos no generaron una mejora significativa en el comportamiento prosocial, específicamente en la dimensión de solidaridad y amistad (Villardón-Gallego, García-Carrión, Yáñez-Marquina, & Estévez, 2018)⁴⁹, otras investigaciones han demostrado cómo los grupos interactivos no solo mejoran los aprendizajes instrumentales en diversas áreas, sino que mejoran las relaciones personales, la ayuda mutua y aumentan los lazos de solidaridad y amistad (Flecha, 2015; García-Carrión & Díez-Palomar, 2015; Valero, Redondo-Sama, & Elboj, 2018; Valls & Kyriakides, 2013; Zubiri-Esnaola, Vidu, Ríos-

⁴⁹ De acuerdo con Villardón et al. (2018), el hecho de que la intervención solo fueran diez sesiones puede explicar que hubiera resultados positivos, pero no significativos. Indican que es posible requerir tiempos de intervenciones más prolongados para poder medir cambios en conductas prosociales, además de tiempos y oportunidades de hablar y reflexionar sobre la ayuda, el apoyo y otros temas relacionados con comportamientos prosociales.

González, & Morlá-Folch, 2020). Las tertulias literarias dialógicas son otra de las actuaciones que ha demostrado potenciar comportamientos prosociales como la solidaridad y la amistad (Villardón-Gallego et al., 2018). El modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, una actuación educativa destinada a la mejora de la convivencia que cuenta con la comunidad, ha demostrado fomentar redes de solidaridad y de apoyo entre el alumnado (Villarejo, Pulido, De Botton, & Serradell, 2019). La literatura científica también aporta datos sobre los efectos de valores como la solidaridad, las relaciones de apoyo y la amistad en la reducción de conflictos y en la prevención y erradicación de la violencia escolar (Banyard et al., 2005; Oliver, 2014; Ríos-González, Puigvert, Sanvicén, & Aubert, 2019; Whitaker, Barratt, Joy, Potter, & Thomas, 1998).

Los efectos de estas dinámicas solidarias se observan también en las relaciones entre el profesorado y las familias, y entre el voluntariado de la comunidad y las familias (García-Yeste et al., 2019), además de saltar los muros de la escuela e impregnar a la comunidad de un clima de amistad y solidaridad (Flecha & Soler-Gallart, 2013). Las personas que participan y se involucran en entornos solidarios crean sentido rápidamente porque la solidaridad consigue aunar las tres esferas de valor: verdad, bondad y belleza. La solidaridad es verdadera porque contribuye al éxito educativo y a relaciones de calidad; es buena ya que no deja a nadie atrás, y es bella porque dota a las personas solidarias de atractivo. En los entornos en los que se rompen estas tres esferas será más difícil ofrecer una educación solidaria.

Además de las actuaciones descritas, a continuación, se indican algunas propuestas que pueden ayudar a potenciar interacciones solidarias en los centros educativos:

- Garantizar una educación inclusiva.
- Posibilitar la participación igualitaria de la comunidad.
- Reconocer, denunciar y mostrarse radicalmente en contra de las prácticas antisolidarias, tanto a nivel docente como a nivel de centro.
- Trabajar en equipo y de forma coordinada docentes y agentes de la comunidad con el objetivo de fomentar una solidaridad real.
- Demostrar coherencia personal y profesional en el camino por hacer realidad la idea de Dewey (1915): "lo que el mejor y más sabio padre [o madre] quiere para

su propio hijo, eso es lo que la comunidad debe querer para todos sus hijos"⁵⁰ (p. 3).

- Garantizar que las dinámicas solidarias formen parte tanto de la organización del centro como de las interacciones que se dan en los diferentes entornos de aprendizaje.
- Transformar todas las actividades del centro en torno al valor de la solidaridad.
- Generar dinámicas que provoquen en el alumnado la reflexión y análisis crítico sobre las causas que provocan las desigualdades socioeducativas y las vías de superación.
- Evitar excluir a niños y niñas del aula y evitar agrupar al alumnado por niveles. La solidaridad implica trabajar con todos y todas en la misma aula, en un marco de trabajo común y con el objetivo de lograr un aprendizaje exitoso para todos y todas, sin distinciones.
- Potenciar los grupos heterogéneos colaborativos e inclusivos (Flecha, 2015).

2.3.7 Igualdad de diferencias

Definición: principio que implica el desarrollo de condiciones y creación de contextos inclusivos para que todos y todas, independientemente de su situación de partida, puedan alcanzar los mejores resultados; pone en valor la igualdad de manera equitativa y proclama el derecho a vivir en(con) igualdad desde la diferencia.

Descriptor: respeto, reconocimiento, aceptación, igualdad desde las diferencias, equidad, resultados, contextos inclusión, posibilidad, transformación, objetivos igualitarios, valor.

Para superar las desigualdades generadas por las reformas educativas de la atención a la diversidad hay que cambiar el objetivo de la diversidad y orientarlo hacia la igualdad de las diferencias (Flecha, 1997a). Hasta llegar al planteamiento de diversidad que actualmente es considerado como el más igualitario, dos han sido y son las concepciones

⁵⁰ What the best and wisest parent wants for his own child, that must the community want for all of its children [lit.].

sobre la diversidad con mayor presencia en sistemas educativos, fomentado desigualdades educativas, exclusión y fracaso escolar. A saber:

- Igualdad homogeneizadora u homogeneización de la igualdad: se vincula a la concepción del aprendizaje objetivista. El premio nobel en economía lo explica de manera muy clarificadora: “el hecho de considerar a todos por igual puede resultar en que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable” (Sen, 1995, p. 13). Implica querer para todo el alumnado los mismos aprendizajes, pero sin tener en cuenta las diferencias existentes. Invisibilizar las diferencias conlleva a generar desigualdad. Este es el motivo por el que la igualdad de oportunidades, mencionada en diferentes apartados anteriores, se convierte en un mito de la educación inclusiva si se defiende de manera aislada (Portelli & Koneeny, 2018); plantear que todas las personas tengan las mismas oportunidades de éxito, pero sin cuestionarse los puntos de partida y las distancias existentes entre las diferentes personas conlleva al fracaso de quienes parten en desventaja (Flecha, 1997a).

- Diversidad desigual (sin igualdad): se vincula a la concepción del aprendizaje constructivista. Se entiende la diversidad como un obstáculo para aprender, el cual se intenta eliminar o atenuar mediante medidas que inundan el sistema educativo español y cuyos efectos acaban generando exclusión y adaptación: itinerarios formativos tempranos, programas de compensación, programas que conducen a vías educativas y laborales de baja calidad, permanencias en los mismos cursos, adaptaciones curriculares, unidades de escolarización compartida y externa, redistribución de alumnado inmigrante o de cultura gitana, y un largo etc.

Según Sen (1995), los planteamientos igualitarios que no reconocen y aceptan las diferencias entre las personas pueden llegar a convertirse en posturas muy poco igualitarias. Pero también generan desigualdad los planteamientos que reconocen la diversidad de manera aislada a la igualdad (Flecha, 1997a). Con el principio de reconocimiento de la diferencia ocurre lo mismo que con el principio de igualdad de oportunidades; por sí solo no produce igualdad, y no lo hará si relega la igualdad o la relativiza y, además, no contempla la equidad entre personas. El constructivismo planifica la enseñanza en base al reconocimiento de las diferencias individuales (desfase curricular, discapacidad, historial académico, etc.) o grupales (inmigrantes, gitanos, etc.) y, al no priorizar la igualdad, se adapta la enseñanza a las diferencias y como consecuencia se

reducen los objetivos educativos para quienes parten en una situación menos favorable; como consecuencia final se promueve una adhesión a la limitación (Grenier, 2010). En definitiva, valorar la diferencia sin tratarla en igualdad genera fracaso.

Como alternativa superadora, la educación democrática se basa en objetivos igualitarios, es decir, en concebir la diferencia de forma igualitaria y equitativa. Esa es la base del principio que se vincula a la concepción del aprendizaje dialógico: la igualdad de diferencias. Esta proclama la igualdad de resultados para todo el alumnado, pero reconociendo las diferencias y desigualdades de partida, dando más a quien más lo necesita y eliminando cualquier obstáculo que surja del aumento de las diferencias (Aubert et al., 2013). La educación igualitaria debe plantear la diversidad vinculada a la perspectiva equitativa de las diferencias (Flecha, 1997a), entendiendo que la equidad significa que la educación de todas las personas se considera igual de importante (UNESCO, 2017a) y que ninguna situación personal o social debe obstaculizar el logro del potencial educativo, independientemente de las diferencias (OECD, 2012).

La verdadera igualdad incluye el derecho a ser diferente y a vivir de forma diferente, y al mismo tiempo a ser tratado con el mismo respeto y con los mismos derechos, incluyendo, entre otros, el derecho a una educación de calidad. El principio de igualdad de diferencias reconoce la diferencia para mantener y desarrollar las identidades culturales, al tiempo que asegura la igualdad para prevenir la exclusión educativa.

Sin pretenderlo, en el siguiente ejemplo del Mead (1973) se refleja en cierta manera la igualdad de diferencias:

Hay un grupo de individuos que tienen que trabajar juntos. En una sociedad, debe encontrarse, en todos, una serie de hábitos de reacción comunes, organizados, pero la forma en que los individuos actúan es lo que origina todas las diferencias individuales que caracterizan a las distintas personas. El hecho de que tengan que actuar de cierta manera, no les priva de originalidad (p. 223).

Para atender la creciente diversidad del alumnado, la perspectiva dialógica sitúa la clave en abrir las escuelas a personas de la comunidad y crear espacios en los que se potencien

interacciones basadas en el diálogo igualitario y caracterizadas por la diversidad de culturas y de experiencias. Para Freire (1997), la educación igualitaria solo podrá conseguirse con la igualdad de diferencias: “nuestra lucha contra las discriminaciones, contra la negación de nuestro ser sólo alcanzará la victoria si realizamos lo que es obvio: la unidad en la diversidad. Unidad de diferentes conciliables y no de diferentes antagónicos” (p. 94).

Además de las claves descritas, a continuación, se indican algunas recomendaciones que pueden ayudar a potenciar la igualdad de diferencias en las aulas de los centros educativos:

- Potenciar formas de trabajo que privilegien las interacciones entre iguales, con el fin de favorecer el conocimiento y reconocimiento de los compañeros y compañeras.
- Visibilizar y generar atractivo sobre los aspectos que diferencian que diferencian a las personas de un grupo-clase, y que a la vez son importantes para mejorar como grupo.
- Dar valor a aquellos comportamientos, actitudes y valores enriquecedores e igualitarios que son protagonizados por personas que normalmente están invisibilizadas por no corresponder con los comportamientos y valores hegemónicos.
- Ofrecer apoyo diferenciado, dando más a quien más lo necesita para conseguir el mismo objetivo que el grupo-clase.
- Generar atractivo sobre los aprendizajes y, de manera indirecta, sobre la manifestación objetiva de estos: las calificaciones.
- Supeditar los procesos a los aprendizajes.
- Abrir las puertas del aula a la participación familiar y de personas de la comunidad para potenciar interacciones multiculturales y la visibilización de diferentes culturas y formas de ser y estar en el mundo.

2.4 Aplicación de los principios del aprendizaje dialógico al área de EF

Entendemos por EF dialógica aquella educación física articulada por los principios de aprendizaje dialógico que potencia interacciones (motrices y corporales) guiadas por

diálogos igualitarios con el objetivo de fomentar prácticas reflexivas y transformadoras generadoras de aprendizajes de calidad a nivel curricular, personal, social y convivencial.

A continuación, se desarrollan las aplicaciones de los principios del aprendizaje dialógico al área de EF y se destacan aquellos aspectos o propuestas en las que incidir para que dichos principios se potencien en las clases EF.

2.4.1 Diálogo igualitario

En las clases de EF se dan multitud de interacciones entre el alumnado, las cuales suelen ir acompañadas de dos condicionantes preocupantes: (1) en ocasiones las interacciones son de poder, poco igualitarias y discriminatorias hacia compañeros y compañeras (ver tabla 4); (2) y la mayor parte de las interacciones en el aula están fuera del control del profesorado, porque no está presente o no es consciente (Jachyra, 2016). El diálogo igualitario se torna un componente esencial para transformar las interacciones de poder en interacciones más dialógicas. Para que esté presente en las clases hay que entrenar al alumnado dialogando, ya que la manera de aprender a dialogar es haciéndolo. El escenario ideal es aquel en el que el docente esté siempre presente en todas las interacciones para guiar y reconducir los diálogos cuando no sean igualitarios. En cierta medida, es factible asegurar tiempos y espacios de diálogo con presencia de guía adulta durante todas las clases, pero no es posible durante todo el tiempo de clase de todas las sesiones del curso escolar. Con el objetivo de reconocer e interpretar todas las dimensiones de la comunicación, es importante que el profesorado alfabetice la mirada, y en este sentido ayudar a todas las personas que participan en el aula a alfabetizar las suyas (Soler-Gallart & Flecha, 2010), ya que muchas niñas y niños, por miedo a represalias, pérdida de estatus dentro del grupo u otras cuestiones (Global Working Group to End SRGBV & UNGEI, 2019), no comunicarán o denunciarán con palabras aquellas situaciones o personas que les generan sufrimiento, humillación, daño y dolor. Pero, sí lo harán con el silencio, con el lenguaje corporal, con el lenguaje de los gestos y las miradas, incluso con el tono. Aprender a interpretar y tener en cuenta este tipo de comunicación forma parte del diálogo igualitario. Y también forma parte del diálogo igualitario generar los mejores aprendizajes de todos los miembros del grupo, denunciando cuando esto no suceda. Así es que, en el proceso de aprendizaje que conducirá al alumnado a dialogar en igualdad, es necesario que vivencien que la denuncia y rechazo de aquellas interacciones

que impiden el aprendizaje, la convivencia y el bienestar emocional, es hacer uso del diálogo igualitario.

Algunos procedimientos, aspectos y sugerencias que pueden facilitar el diálogo igualitario en EF son:

- Los grupos interactivos se presentan como la mejor organización del aula para garantiza el diálogo igualitario y el resto de los principios del aprendizaje dialógico (Castro, 2015; Castro et al., 2014).
- Incorporar a personas adultas en las clases de EF- familiares, otros profesores y profesoras, personas de la comunidad, estudiantes universitarios - previa formación sobre los principios del aprendizaje dialógico.
- Potenciar el diálogo en grupos heterogéneos con el fin de tomar decisiones válidas para resolver tareas propuestas, ya sean cooperativas o colaborativas.
- Potenciar propuestas, tareas y/o actividades que conjuguen la capacidad de acción manifestada mediante el movimiento y la expresión corporal, y el uso de diferentes destrezas comunicativas con el fin de llegar a acuerdos, entendimientos y toma de decisiones.
- Incorporar en las rutinas de las clases de EF tiempos para el diálogo en grupo en los que se garantice la palabra de todas las personas; por ejemplo, las asambleas.
- Abrir espacios de diálogo con el alumnado para reflexionar sobre la práctica y para decidir cómo mejorar dichas prácticas con el objetivo de que haya más presencia, participación y aprendizaje.
- Impulsar el diálogo para tratar cuestiones de organización de la clase, asignación de posiciones o roles, contenidos curriculares, agrupamientos, o reparto de material, entre otras cuestiones, en las que se necesiten establecer acuerdos y criterios consensuados.
- Establecer normas debatidas y consensuadas y procedimientos para informar del nivel de cumplimiento a través del diálogo.
- Establecer procedimientos en los que se puedan compartir y denunciar situaciones poco igualitarias a través de argumentos válidos.
- Fomentar la evaluación compartida y la calificación mediadas por el diálogo igualitario.

2.4.2 Inteligencia cultural

El principio de la inteligencia cultural en la EF dialógica implica valorar y reconocer las diferentes capacidades de acción, las habilidades comunicativas y las múltiples experiencias corporales, motrices y físicas de todas las personas con la finalidad de avanzar, a través de las interacciones y los diálogos, hacia una alfabetización física⁵¹ de calidad (Whitehead, 2001), y una alfabetización en valores y sentimientos igualitarios que acompañen durante toda la vida.

Sin citar explícitamente el concepto de inteligencia cultural, pero con una alta afinidad a esta, Torbert y Schnieder (1986) defendían un enfoque inclusivo de EF en el que privilegiaban la presencia de las interacciones multiculturales positivas y efectivas⁵², vinculadas estrechamente con sentimientos de aceptación y pertenencia, capacidad para hacer contribuciones valiosas y establecer relaciones positivas entre los compañeros y compañeras. Otras vinculaciones con la inteligencia cultural las indica Triandis (2006) al afirmar que niveles apropiados de inteligencia cultural permiten hacer juicios y tomar decisiones libres de prejuicios y racismo, además de relacionarse, como demuestra Mirsafian (2016) en el profesorado de EF iraní, con una mayor satisfacción laboral.

Entender la alfabetización física como un enfoque interactivo y holístico, invita a abrir el aula de EF a la participación de personas muy diversas de la comunidad y con diferentes experiencias, lo que implica enriquecer el aula con interacciones y diálogos muy valiosos. Esta misma idea de aprendizaje en múltiples contextos y con diversas personas es la que desarrolla la OMS (2018) en su programa global de actividad física⁵³, cuyo objetivo es la alfabetización física y el fomento de hábitos saludables de todos los ciudadanos.

Reconocer y valorar la inteligencia cultural en EF implica rechazar los enfoques elitistas y exclusivos para los más capaces (Fitzgerald, 2005), los enfoques basados exclusivamente en el deporte o en la salud vinculada exclusivamente al estado físico (Cale & Harris, 2009; Dagkas, 2018); implica dejar de privilegiar las culturas y prácticas

⁵¹ Implica no solo comprender y realizar actividad física, sino expresar hábitos saludables que se materializan en bienestar personal y relaciones positivas a lo largo de la vida.

⁵² Enfoque denominado “Positive and Effective Multicultural Interaction”.

⁵³ Para saber más, consultar <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/327897/WHO-NMH-PND-18.5-spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

dominantes mediadas por deportes y juegos de equipo (Smith, 2004) impregnados de valores de masculinidad hegemónica, competitividad y favoritismos (Jachyra, 2016); implica comprender y reconsiderar el concepto de habilidad dominante en EF y los ideales normativos de rendimiento físico (W. Barber, 2016; Fitzgerald, 2005; Nabaskues et al., 2019); y aceptar que el concepto de movimiento en EF exige un planteamiento más amplio, exigente y orientado a la práctica, más allá del movimiento vinculado a técnicas deportivas, a modelos motrices tradicionales o a culturas dominantes (Barker, Aggerholm, Standal, & Larsson, 2018; Svennberg, 2017). Algunos procedimientos, aspectos y sugerencias para asegurar la inteligencia cultural en EF son:

- Contar con la participación de la comunidad y las familias en las clases de EF.
- Plantear propuestas en las que todos y todas puedan tener éxito independientemente del nivel de partida, de las habilidades o de las experiencias motrices, corporales y físicas previas.
- Hacer explícito y de forma muy clara al alumnado qué es lo que se valora.
- Valorar múltiples habilidades y movimientos pertenecientes a diferentes manifestaciones o ámbitos (salud, ocio, estilo de vida, actividad física, prácticas deportivas, expresión corporal, danza, etc.), y a diferentes contextos físicos y culturales.
- Evitar la jerarquización o clasificación del alumnado en función del nivel de las habilidades valoradas.
- Ofrecer propuestas diversas y diferentes, que incorporen no solo contenidos hegemónicos como los deportes y los juegos colectivos.
- Romper muros sociales ofreciendo actividades y prácticas de ocio a las que el alumnado más vulnerable, habitualmente no tiene acceso por barreras culturales, económicas o de acceso a instalaciones y/o material. Por ejemplo, vela, surf, golf, canoas, vías ferratas, natación, esquí.
- Pedir al alumnado que desarrollen hipótesis sobre los plazos de adquisición de movimientos de toda la clase. Se pueden dar ejemplos, tales como: más de la mitad de la clase podrá andar en bicicleta, diez personas podrán esquiar y aproximadamente cuatro personas podrán andar por una *slackline*⁵⁴. Dialogar en

⁵⁴ Cinta tensa a una altura determinada del suelo que se sujeta a dos puntos de anclaje.

torno a las suposiciones sobre las capacidades de movimiento, sus valores asociados, los prejuicios elitistas y culturales del movimiento y la importancia de las expectativas. Finalmente, probar si esas hipótesis se cumplen o no, demostrando prejuicios elitistas o culturales del movimiento.

- Romper barreras personales y culturales en relación a la capacidad de movimiento al transmitir repetidamente al alumnado el mensaje de que la mejora de habilidades y dominios se consigue principalmente con la práctica repetida, el pensamiento dirigido a la tarea, el deseo de aprender, el esfuerzo y la guía (APA, 2015; Pascual-Leone et al., 1995). Paralelamente, crear el escenario para que puedan darse esos condicionantes.
- Fomentar la seguridad en el alumnado más inseguro, planteando situaciones en las que cualquier persona puede tener éxito con práctica repetida y guiada.
- Facilitar interacciones motrices y dialógicas que permitan vivenciar al alumnado experiencias de aprendizaje gracias a la ayuda de compañeras y compañeros, y experiencias en las que también pueden enseñar, creando un sentimiento de responsabilidad con la mejora del grupo.
- La estructura de las clases debe permitir que cada alumno o alumna contribuya al crecimiento de los demás compañeros y compañeras sin importar el nivel de habilidad.
- Plantear actividades en las que haya que aprovechar al máximo las capacidades de acción y comunicativas de las personas del grupo para llegar a soluciones.
- Denunciar cualquier manifestación entre compañeros y compañeras, ya sea una acción, una decisión o un pensamiento verbalizado, que este fundamentada en prejuicios derivados del elitismo físico-motriz y/o por motivos asociados a la cultura.
- Valorar aspectos cuantitativos y cualitativos del movimiento. Por ejemplo, valorar las acciones en sí mismas y la forma en que se llevan a cabo, valorar la forma de jugar y la forma de participar en ese juego.
- Combinar sistemas de calificación criterial y normativo del movimiento.
- Valorar que los alumnos sean capaces de explicar, utilizando diferentes formas comunicativas, las acciones, destrezas y/o habilidades adquiridas. De esta forma se facilita que, en las interacciones con los compañeros y compañeras, las ayudas

sean realmente formativas y no se reduzcan a dar ánimos u ofrecer refuerzo motivacional.

2.4.3 Transformación

La orientación transformadora de la enseñanza desde la perspectiva del aprendizaje dialógico busca múltiples transformaciones: del nivel de conocimientos previos, de los conocimientos y herramientas existentes en el alumnado, de las relaciones sociales, del propio alumnado y de su contexto de desarrollo (Racionero-Plaza & Padrós, 2010). Si bien es cierto que hay muchas propuestas críticas de una EF transformadora, la mayoría quedan en el plano del análisis y el debate, faltas de concreción y de planteamientos efectivos para aplicar en la práctica educativa (Vicente, 2016). A nivel nacional, las propuestas que sí ofrecen un planteamiento aplicable tienen una orientación transformadora de la EF restringida, centrándose principalmente a nivel de las relaciones sociales -programas de convivencia, integración de minorías, multiculturalismo, educación en valores y EF cooperativa, entre otras- y del propio alumnado -inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales y desarrollo de la autonomía y la emancipación del alumnado, entre otras- (López Pastor, 2012). Sin embargo, aunque escasas, existen solidas propuestas desde la EF dialógica que contemplan y actúan en la totalidad de niveles de transformación mencionados al inicio del apartado: actuaciones educativas de éxito desde la EF (Aubert, Bizcarra, & Calvo, 2014), aprendizaje dialógico en EF (Castro, 2015), grupos interactivos en EF (Castro et al., 2014), resolución de conflictos a través de la implementación del modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos en centros comunidad de aprendizaje (Capllonch, 2011; Capllonch et al., 2018) o participación educativa de familiares en EF (Castanedo-Alonso & Capllonch, 2018).

Las transformaciones en EF implican, al igual que en cualquier otro ámbito o área educativa, prestar atención al contexto en el que suceden las interacciones con el alumnado y entre el alumnado, no solo para generar motivación o dar sentido al aprendizaje (Castro, 2015), sino para transformarlo si este es excluyente, generador de fracaso, poco igualitario o inseguro. Al igual que es importante analizar el contexto, lo es superar el nivel de las intenciones y analizar las consecuencias de las acciones educativas. Por ejemplo, Sánchez, Martos-García y Soler (2019) relatan cómo establecer

modificación de reglas con la intención de favorecer la ‘integración’ y la mayor participación de las chicas en los juegos de equipo competitivos puede tener efectos contrarios a los pretendidos en esas chicas: pánico por cometer un error y ser responsable del fracaso del equipo o desinterés, e incluso odio, por participar en este tipo de actividades en las que se asegura una presencia y participación, pero no garantías de éxito. También existen evidencias que demuestran cómo hay planteamientos prácticos en EF que parecen hacer más por excluir que por incluir a ciertos alumnos y alumnas: las actividades grupales, los juegos en equipo y los deportes (Fuller et al., 2011; Smith, 2004), los juegos competitivos y los juegos eliminatorios (Capllonch et al., 2018) o contenidos, normalmente muy valorados por el alumnado más habilidoso, que otorgan licencias para mostrar comportamientos agresivos y generar un clima indeseado (SHAPE America, 2017). Del compromiso con la mejora educativa y la ‘sensibilidad cultural’ del profesorado (Weinstein, Tomlinson-Clarke, & Curran, 2004) surge la necesidad de transformar estas y otras barreras que suponen, inadvertidamente para quienes tienen escasa conciencia o sensibilización, un obstáculo para ofrecer una educación de calidad a todos y todas sin distinciones. La transformación de las dificultades difícilmente sucede por la vocación laboral, la buena voluntad o un gran compromiso; es necesaria una transformación personal y profesional que dote de “formación técnica, científica y profesional como de sueños y de utopía” (Freire, 1997, p. 34), en la línea que está ocurriendo en los seminarios de formación dialógica del profesorado (Rodríguez et al., 2020). Estar inmerso en procesos de formación de alta calidad, compartiendo ciencia y vivencias con personas diversas, y con el objetivo compartido de la mejora educativa de todos y todas, es el verdadero motor que impulsa esa transformación profesional y personal.

A nivel de relaciones sociales, en la literatura internacional se describen situaciones humillantes y degradantes para determinados alumnos y alumnas en EF (Garrett & Wrench, 2011), experiencias de acoso y de violencia (Jiménez-Barbero et al., 2019). Por lo tanto, es prioritaria la transformación de todas las situaciones que vulneren derechos humanos y que nos alejen de “ofrecer entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos” (UNESCO, 2016, p. 21). Las recomendaciones internacionales sugieren que los enfoques globales son más eficaces para la mejora de la convivencia escolar y la prevención de la violencia (Global Working Group to End

SRGBV & UNGEI, 2019) y, precisamente, en un enfoque global, comunitario y dialógico se fundamentan las orientaciones transformadoras de prevención y resolución de conflictos en EF derivadas del proyecto I+D+I ‘Juega, Dialoga y Resuelve’ (Capllonch, 2011). Por último, uno de los niveles de transformación menos atendidos en el área de EF es el de las experiencias previas y los conocimientos adquiridos del alumnado. En línea con la teoría de Vygotsky (2012) sobre la ineficacia de aprender cuando se enseña lo que un alumno o alumna ya sabe, Mosston y Ashworth (2002) plantearon que utilizar una gama limitada de enfoques de enseñanza conlleva el peligro de que, dependiendo los enfoques que se privilegien, el alumnado se limite a reproducir movimientos conocidos, habilidades básicas y estrategias fundamentales en las diferentes actividades y deportes. Este no sería el mejor, pero tampoco el peor de los escenarios; plantear actividades en las que hay alumnado que no tiene adquiridas las habilidades o destrezas necesarias para aprender o tener éxito, además de no ofrecer posibilidades para adquirirlas, es el escenario más preocupante, sobre todo cuando el profesorado no es consciente de que esto está ocurriendo (López-Pastor et al., 2005b). La dimensión instrumental, es decir, el nivel de aprendizaje, es clave para que se produzcan transformaciones personales en los alumnos y alumnas. Por ejemplo, cuanto más aprende el alumnado mejor convive (Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, 2016); participar en EF con garantías de éxito mejora la autonomía y la motivación intrínseca (Olaya, García, García, & Ferriz, 2020); y el nivel de aprendizaje se relaciona con una formación de un autoconcepto académico positivo (Mead, 1973), entre otros muchos beneficios.

Resumiendo, el principio de transformación en EF implica dejar de ofrecer lo mismo de siempre para los mismos de siempre, y paralelamente garantizar contextos de aprendizaje donde todos y todas pueda participar e interactuar en condiciones de igualdad y seguridad, y en los que el aprendizaje y la mejora esté implícito y sea consecuencia del esfuerzo, el tiempo de implicación y la práctica deliberada, y no del nivel de habilidad previo, la condición física, la cultura, el género o el historial académico. Algunas orientaciones o sugerencias para ayudar a crear los contextos transformadores en EF son:

- Transmitir altas expectativas a todo el alumnado, independientemente del punto de partida de cada persona.
- Facilitar las ayudas y la guía necesarias para que el alumnado que necesite potenciar su aprendizaje pueda hacerlo con garantías.

- Promover desde la EF las normas consensuadas a nivel de centro para la prevención y gestión de los conflictos.
- Orientar la EF hacia la adquisición de valores y hacia el aprendizaje y la mejora, de manera indisociable.
- Impulsar la solidaridad como un principio fundamental en el trabajo de EF
- Generar un espíritu crítico en el alumnado en relación a la competición, los valores del deporte, la cultura corporal y motriz, la violencia en contextos deportivos, entre otros aspectos.
- Impulsar los trabajos de colaboración y cooperación.
- Potenciar la implementación de grupos interactivos.
- Fomentar la participación de familiares y agentes educativos de la comunidad en las clases de EF.
- Transformar, en vez de adaptar, los juegos, las actividades o las propuestas, para que todos y todas tengan posibilidades de éxito. Analizar los efectos de las transformaciones realizadas para verificar que se han conseguido los objetivos deseados.
- Plantear propuestas transferibles a cualquier contexto, que no necesiten de materiales específicos, caros o excluyentes para su práctica, y en las que puedan participar personas diversas.
- Vincular la EF a la salud, entendida en su globalidad y lejos de valores normativos: salud física, emocional, y también salud cerebral.
- Promocionar hábitos de salud y estilos de vida saludables transferibles fuera del contexto educativo: actividad física, relaciones de calidad, alimentación saludable, etc.
- Incrementar las estrategias para advertir y reconocer los conflictos que se producen en los espacios vinculados con la EF.
- Preguntar, en un contexto de seguridad para evitar represalias, al alumnado más silenciado sobre situaciones denunciables; escuchar con atención y con predisposición a la mejora.
- Promover una formación continua del profesorado basada en evidencias científicas de impacto social.

2.4.4 Dimensión instrumental

En EF persisten diferentes discursos que relegan el aprendizaje a un plano secundario, en ocasiones insignificante, y que posiblemente, como comentan Castro (2015) o López-Pastor et al. (2005b) esto se ve facilitado y nada cuestionado debido al bajo estatus o prestigio del área en el sistema educativo. El discurso del rendimiento utiliza el nivel de habilidad como punto de referencia (Dyson & Casey, 2016) y se focaliza en el desarrollo de la condición física, el rendimiento físico, la competitividad, la victoria y la mejora de destrezas específicas y derivadas de disciplinas deportivas, quedando el aprendizaje supeditado a estos aspectos (Beltrán-Carrillo et al., 2012). Relacionado con el anterior, el discurso de salud normativa, orientado exclusivamente a la salud física y focalizado en la mejora de componentes corporales, parece hacer más por promover la insatisfacción corporal, la vergüenza por la exposición corporal y la exclusión del alumnado que no cumple los valores normativos, que por ofrecer aprendizajes en la línea de la alfabetización en salud (Beltrán-Carrillo & Devís-Devís, 2019). El discurso del recreacionismo en EF ha potenciado un enfoque que privilegia la diversión del alumnado a través de juegos, gamificación o planteamientos lúdicos, sin importar si ha conseguido aprender (López-Pastor et al., 2005b). Por último, el discurso del activismo plantea que la principal preocupación es ocupar todo el tiempo de la clase, pasando a un segundo plano los objetivos didácticos y los aprendizajes (López-Pastor et al., 2005b).

Por otro lado, la EF se presenta como un área cada vez más vinculada con la educación emocional, la educación en valores y el desarrollo personal y social. Ámbitos que en la literatura internacional están acogidos dentro del término *social and emotional learning* (SEL) y que se refiere al "proceso a través del cual las personas aprenden y aplican un conjunto de habilidades sociales, emocionales, conductuales y de carácter necesarias para tener éxito en la escuela, el lugar de trabajo, las relaciones y la ciudadanía"⁵⁵ (Jones et al., 2017, p. 12), es decir, implica la capacidad de aprender y gestionar las emociones e interacciones propias de tal forma que beneficien a uno mismo y a otras personas, ayudando a tener éxito en diferentes contextos (Jones & Doolittle, 2017).

⁵⁵ "the process through which individuals learn and apply a set of social, emotional, behavioral, and character skills required to succeed in schooling, the workplace, relationships, and citizenship" [lit.].

López-Pastor (2012) advirtió del peligro de centrar la EF en el activismo, importando poco lo que el alumnado aprenda. En el mismo tono de advertencia, Beltrán-Carrillo & Devís-Devís (2019) indicaron que basar la EF en el rendimiento o en la salud física normativa tiene como consecuencia que no todo el alumnado pueda disfrutar de los beneficios que una EF de calidad puede ofrecer. Centrar la EF exclusivamente en la educación de valores y en el desarrollo personal y emocional, olvidando los contenidos de aprendizaje propios del área, es otro de los grandes peligros advertidos nuevamente por López-Pastor (2012). Este aviso es reforzado por Dyson, Howley y Wright (2020), quienes plantean que, aunque esté muy extendida la educación en valores en el campo de la EF y una reciente revisión sobre el desarrollo personal y social del alumnado de primaria y secundaria en el contexto de la EF y los deportes informó de una relación positiva entre la participación en EF y una serie de habilidades personales y sociales vinculadas principalmente al comportamiento prosocial, la cooperación y la ética laboral (Opstoel et al., 2019), se perjudica al campo de la EF si no se crítica seriamente la retórica y la promesa en la promoción del aprendizaje social y emocional, ya que falta conocimiento y comprensión sobre el tema y es necesario desarrollar esta área de investigación.

Desde el principio de la dimensión instrumental del aprendizaje dilógico se defiende la necesidad de asociar los aprendizajes propios del área de EF con los aprendizajes sociales y sentimentales, configurando un programa integral y transversal de EF que tenga impacto en la vida presente y futura de los niños y niñas. Es necesario tener de referencia el currículum establecido, y también es necesario tener altas expectativas curriculares y soñar con un currículum deseado una vez se garantice el oficial (B. Dyson, 2014).

Si la dimensión instrumental tiene presente asegurar aprendizajes que posteriormente facilitarán el desarrollo de las personas en la sociedad, desde la EF parece claro el papel en la alfabetización física y en salud, aspectos que ayudarán a las personas a configurar un estilo de vida activo y saludable y a tener diferentes opciones de relación con el mundo y con las personas, entre otros muchos aspectos. Teniendo muy presente que el aprendizaje social y emocional se consigue desde la transversalidad de las diferentes materias o áreas, la EF es un contexto óptimo para el desarrollo de valores como la igualdad, el compromiso, la valentía, el trabajo en equipo, el respeto, la honestidad, la amistad, el espíritu comunitario y la solidaridad, señalados en la Carta Internacional de la

EF, la actividad física y el deporte (UNESCO, 2015a), u otras habilidades como las comunicativas, la perseverancia, la autonomía, la empatía, la responsabilidad personal y social, la cooperación, la colaboración, o la capacidad de interactuar y de crear relaciones de calidad, entre otras (Opstoel et al., 2019).

La práctica basada en modelos en EF se presenta como la manera más acertada de planificar e implementar un programa completo de EF que asegure los aprendizajes específicos del área y resultados beneficiosos para el alumnado (Kirk, 2013), siempre y cuando se apliquen con fidelidad (Hastie & Casey, 2014). Compatible con el enfoque de modelos, organizar la clase en grupos interactivos garantiza los mejores aprendizajes instrumentales, convivenciales y sentimentales, al igual que lo hará la implementación de cualquier otra actuación educativa de éxito (Flecha, 2015).

Además de lo comentado, a continuación, se indican algunas propuestas para fomentar la dimensión instrumental en las clases de EF:

- Programar en base a competencias y no en base a contenidos.
- Dotar de valor a los aprendizajes motrices y corporales, pero también a los aprendizajes relacionados con valores, comportamientos y sentimientos.
- Comprometerse con una educación de y a través de lo corporal.
- Plantear propuestas en las que la consecución del objetivo no dependa exclusivamente de habilidades y dominios motrices.
- Disponer de estrategias para hacer consciente al alumnado de sus mejoras durante todo el proceso de aprendizaje, mucho más allá de una calificación al final de un periodo lectivo.
- Informar al alumnado del progreso y mejoras a nivel del grupo, para hacer consciente al alumnado del aprendizaje de todos los compañeros y compañeras.
- Generar un clima de compromiso y solidaridad entre el alumnado que facilite que los buenos resultados sean un denominador común en todo el alumnado.
- Dotar de atractivo las buenas calificaciones y, sobre todo, la consecución de ellas por parte de toda la clase.
- Disponer de estrategias para dotar de apoyo a las personas que necesiten más tiempo o más práctica para conseguir los objetivos de las actividades propuestas.

2.4.5 Creación de sentido

La ruptura de la unidad de las tres esferas de valor recogidas del pitagorismo -verdad, bondad y belleza-, dieron lugar a una crisis de sentido (Weber, 1964), actualmente intensificada en algunos ámbitos como el educativo. Las tres esferas configuran dimensiones de una misma realidad: la verdad se relaciona con la ciencia, con el conocimiento, con la realidad, con la utilidad; la bondad con la ética, con lo que es bueno; y la belleza con la estética, con lo atractivo, con lo bello. Castro (2015), lo explica de una manera sencilla pero clarificadora cuando indica que la ruptura de sentido surge cuando “la realidad va por un lado, lo que sería bueno por otro y lo que nos gusta o apetece por otro” (p. 408).

La EF no escapa a la ruptura de las tres esferas, y son muchos los escenarios en los que se puede ver esta ruptura con claridad. La EF que prioriza la sociabilidad o la diversión y el disfrute, dejando a un lado los aprendizajes instrumentales, genera la ruptura entre bondad y verdad. Cuando el currículum de EF privilegia contenidos propios de la cultura hegemónica (Chicon, 2008; Smith, 2004), privilegia el deporte y los juegos competitivos (Petrie et al., 2018), privilegia los dominios y habilidades de los chicos hegemónicos (Jachyra, 2016), o cuando el profesorado de EF se configura como un grupo homogéneo que transmite valores hegemónicos similares (Ferry, 2018), muchos niñas y niños no se sienten identificados con la cultura transmitida en el contexto de la EF. Es esa distancia cultural, que no respeta ni la ética ni las realidades diversas del alumnado, la que se configura como uno de los principales factores de la no creación o pérdida de sentido. Las propuestas que son buenas y atractivas para unos pocos, rompen la ética y la estética para el resto del alumnado, por lo que es necesario si se quiere crear sentido, que las tres esferas estén presentes para todos y todas. Para compensar esta ruptura, en ocasiones, el profesorado suele dar voz al alumnado para que decida qué propuestas trabajar; en este sentido se puede garantizar que sean actividades atractivas, pero la falta de utilidad y de ética provocará la misma falta de sentido. Un ejemplo de ruptura entre verdad y bondad sucede cuando se transforman reglas de juegos o actividades para contemplar todas las realidades posibles en relación a los niveles de habilidad y destreza, pero no siendo consciente de que algunas modificaciones potencian la exclusión, consecuencia totalmente opuesta a lo pretendido (Sánchez et al., 2019). Ocurre lo mismo cuando se

plantean actividades muy útiles y cargadas de atractivo, pero que descuidan la ética, por ejemplo, haciendo sentir incomodas o vulnerables a algunas personas por la excesiva exposición del cuerpo o por el excesivo contacto corporal no deseado (Garrett, 2006; Hills & Croston, 2012), o por no tener en cuenta el principio de libertad y respeto a la voluntad de no querer trabajar con una persona que no trata bien y hace sentir incómoda con sus gestos, miradas o palabras (Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, 2016).

Cuando la EF asegura el principio de inteligencia cultural, reconoce, valora e incorpora de forma igualitaria planteamientos multiculturales atractivos, fomenta capacidades y valores diversos que ayuden al desarrollo integral de todos y todas, visibiliza la voz de quienes han estado invisibilizadas y se fomenta el diálogo igualitario para dar significado a los deseos, es más probable que se aparezca la creación de sentido en más alumnos y alumnas. Racionero-Plaza y Valls (2007) indican, en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, que el alumnado crea sentido con el aprendizaje cuando siente y es consciente de que está aprendiendo -verdad-, y lo que aprende está valorado socialmente -bondad-; a este respecto, falta mencionar la esfera de la belleza. Las tres esferas se ven potenciadas cuando se cuenta con la participación de personas de la comunidad en las clases de EF, porque se incorporan al aula referentes cercanos representantes de realidades complementarias a la escuela. Esto dota de atractivo al aprendizaje, de bondad porque el alumnado percibe que los adultos valoran lo que están aprendiendo, y lo carga de verdad, de conocimientos compartidos y de realidades conectadas. Por esta unión de las tres esferas, los grupos interactivos se configuran como una de las fuentes principales de creación de sentido en el área de EF. Y cuando no es posible organizar el aula en grupos interactivos hay que recurrir a fuentes secundarias de creación de sentido:

- Contar con la participación de la comunidad y de las familias en formatos diferentes a los grupos interactivos (Castanedo-Alonso & Capllonch, 2018).
- Incluir en la práctica del docente de EF una perspectiva crítica en relación al género y a la socialización preventiva de la violencia.
- Plantear propuestas que contemplen un concepto de habilidad y de movimiento más amplios.

- Enfocar la EF desde una orientación de colaboración y cooperación, asignando responsabilidades personales y colectivas e involucrando al alumnado en decisiones de organización y estructuración de contenido mediante el diálogo igualitario.
- Valorar los tipos de agrupaciones en función de las consecuencias que pueden tener en el alumnado y no en función del contenido a trabajar.
- Garantizar espacios seguros y relaciones libres de violencia.
- Plantear propuestas inclusivas que garanticen el aprendizaje de todos y todas.
- Privilegiar que los aprendizajes del alumnado sean transferibles, útiles y aplicables a sus contextos de vida.
- Dotar de interdisciplinariedad los contenidos.

2.4.6 Solidaridad

El aprendizaje dialógico es inclusivo y solidario (Racionero-Plaza & Valls, 2007) por lo que ambos conceptos están relacionados íntimamente. Honneth (1995) indicó que la solidaridad es el último nivel de reconocimiento de la diversidad, uno de los principios de la inclusión educativa.

Como ya se ha expuesto, la solidaridad es entendida desde el aprendizaje dialógico como un compromiso con una educación de calidad y los mejores aprendizajes para todas las personas. En el área de EF el sentimiento es exactamente el mismo y se concreta en diferentes actuaciones. Una de las medidas más necesarias es contraponerse a las culturas del derecho, abuso y exclusión surgidas en contextos de práctica donde prevalece el discurso de rendimiento o una identidad deportiva hipermasculina (Hickey, 2008). No se puede trabajar solidariamente ofreciendo discursos excluyentes y competitivos que incapacitan a parte del alumnado. La solidaridad, que primeramente debe estar presente en el profesorado como condición indispensable ya que no podemos ofrecer una educación solidaria sin ser solidarios (Aubert et al., 2013), debe asegurar que el alumnado comparta un marco de trabajo común, los mismos espacios y los mismos aprendizajes, eliminando las selecciones conscientes o inconscientes por el nivel de competitividad, rendimiento, habilidad o disposición física.

En el contexto de un modelo pedagógico deportivo, Luguetti et al. (2019) detallaron las condiciones necesarias para que la ‘pedagogía del amor’ de Freire (2012b) inundara las

experiencias vividas. Tres condiciones fueron necesarias: (1) desafiar constantemente las desigualdades; (2) valorar la solidaridad que se compromete inquebrantablemente con la inclusión y la democracia; y (3) fomentar la esperanza de todos los participantes para proseguir a pesar de las barreras. Para Freire (2012b), el amor en educación se transmite a través del diálogo pedagógico y del compromiso solidario con la mejora de la educación y de las personas menos favorecidas dentro de las escuelas, de la misma manera que lo hace el aprendizaje dialógico.

A nivel de interacciones entre el alumnado, la solidaridad se manifiesta cuando se fomenta cada día la colaboración entre iguales con el claro compromiso de mejorar los aprendizajes de todos los compañeros y compañeras (Capllonch, 2011; Capllonch & Figueras, 2012).

Sin duda, cuando más solidaridad se vive en las clases de EF es cuando se implementan actuaciones en las que se interacciona con personas adultas diversas, familiares y referentes de la comunidad, que comparten el mismo objetivo de altas expectativas y de mejora educativa de todos y todas sin excepciones. Entre esas actuaciones, en el contexto de la EF destacan hasta el momento los grupos interactivos (Aubert et al., 2014; Castro et al., 2014; Olaya et al., 2020; Pérez-Fayos, 2014) y el modelo de prevención y resolución de conflictos (Capllonch, 2011; Capllonch et al., 2018). Estas actuaciones tienen en común el despliegue simultáneo de los siete principios del aprendizaje dialógico, de ahí, el impacto que supone cuando se implementan de manera rigurosa, sistemática y frecuente.

Además de lo comentado, a continuación, se indican algunas propuestas para fomentar la solidaridad en las clases de EF:

- Realizar juegos y actividades multiculturales parece permitir un mejor conocimiento entre compañeros y compañeras, desarrollar empatía y solidaridad en el grupo (Grimminger, 2011).
- Concretar la solidaridad en comportamientos observables y medibles por el profesorado y por el alumnado, aumentando así la consciencia al respecto (Castro, 2015).
- Potenciar los grupos heterogéneos colaborativos e inclusivos (Flecha, 2015).

- Fomentar a través de espacios de diálogo la importancia de la ayuda mutua y de la humildad para conseguir objetivos de alta exigencia.
- Facilitar la participación voluntaria de familiares y otros miembros de la comunidad y visibilizar su actuación voluntaria y desinteresada como un ejemplo de solidaridad.
- Ser un modelo de líder dialógico para el alumnado, demostrando que el profesor o profesora siempre está dispuesta a ayudar a quienes más lo necesitan, invirtiendo el tiempo y el esfuerzo necesario para que nadie se quede atrás. Que el alumnado vea, y no solo oiga, lo que es solidaridad.

2.4.7 Igualdad de diferencias

Este principio se tiene en cuenta cuando el alumnado no solo tiene igualdad de oportunidades de éxito en EF, sino cuando se establecen las condiciones necesarias para que el éxito de todos y todas sea una realidad. De esta manera, se tienen en cuenta las diferencias y la especificidad de cada persona con el objetivo de ofrecer los apoyos diferenciados y necesarios para obtener los mayores aprendizajes en cada una de las personas que configuran el grupo. El principio de igualdad de las diferencias se relaciona con el resto de principios del aprendizaje dialógico, pero más estrechamente con la dimensión instrumental al ser la igualdad de resultados y de aprendizajes una de las consecuencias de poner valor en las diferencias de manera equitativa. También se relaciona con la transformación y con la inteligencia cultura, impulsando al profesorado a crear entornos de aprendizaje verdaderamente inclusivos en los que se respeten las diferencias de habilidad, destreza y competencia, la diversidad de culturas, las diferentes habilidades comunicativas y las múltiples historias de vida, con la clara finalidad de garantizar éxito a todas las alumnas y alumnos.

Específicamente, en el contexto de EF se dibuja un escenario que plantea pocas salidas ante el reto de la inclusión real, aunque las existentes son muy claras. El profesorado en Europa no es capaz de atender a toda la diversidad y no se siente competente para ofrecer una EFI (Kudlacek et al., 2010), lo que indica que es necesario que el profesorado de EF se una al movimiento de la formación basada en evidencias científicas (Toom et al., 2010). Por otro lado, la literatura científica nos indica que la orientación predominante que establece la EF internacional en relación a la diversidad está vinculada a la adaptación

y, concretamente, esa diversidad se asocia en un porcentaje muy alto a las discapacidades, no dando la actual EF una respuesta a las orientaciones y finalidades de la educación inclusiva (Castanedo-Alonso & Pérez-Gutiérrez, 2019). De esta situación se puede concluir que la orientación de la diversidad en EF tiene que guiarse por objetivos igualitarios, romper con la atención a la diversidad desigual y deficitaria y posicionarse con la igualdad de diferencias. Resulta complicado conectar y atender a un alumnado cada vez más diverso cuando el profesorado especialista en EF se configura como uno de los colectivos más homogéneos ya desde la formación inicial (Ferry, 2018), cuando los programas de formación del profesorado son excluyentes con los conocimientos de maestros y maestras de culturas diferentes a la ‘blanca’ (Simon, 2020) o cuando casi la totalidad de los programas de formación del profesorado están exentos de una perspectiva de género (Lleixá et al., 2019). En este sentido, incluir, colaborar y coordinarse con agentes educativos que aporten una mayor diversidad y un perfil diferente al del profesorado, contribuye a mejorar los aprendizajes relacionados con el currículum, la convivencia, valores y sentimientos (Aubert et al., 2009). Avanzar hacia la inclusión requiere considerar la educación como algo relacional, donde las diferencias invitan a un compromiso y comprensión en el que las personas se convierten en recursos para acciones conjuntas, promoviendo una conciencia de posibilidad en lugar de una adhesión a la limitación (Grenier, 2010).

Además de lo comentado, a continuación, se indican algunas propuestas para fomentar la igualdad de diferencias en las clases de EF:

- Plantear actividades que fomenten interacciones diversas entre el alumnado con la intención de estimular que los compañeros y compañeras de un grupo-clase se conozcan más y mejor.
- Proponer actividades en las que todos y todas tengan, no solo posibilidades de participar, sino posibilidades de éxito.
- Establecer actividades con sentido, con objetivos bien definidos y útiles.
- Configurar actividades en las que sea necesario desarrollar habilidades y competencias variadas, no exclusivamente las motrices.
- Priorizar agrupamientos que generen mejores aprendizajes del alumnado: grupos interactivos, agrupamientos heterogéneos interactivos, emparejamientos

tutorizados, agrupamientos heterogéneos colaborativos, agrupaciones inclusivas, etc.

- Contar con la participación voluntaria y el compromiso de familiares y personas de la comunidad relevantes para los niños y niñas.
- Invertir tiempo de la sesión para visibilizar los aprendizajes y mejoras de todas y cada una de las personas del grupo, evitando eclipsar el tiempo con los mismos de siempre.
- Planificar las actividades de aula teniendo en cuenta las desigualdades y diferencias de partida entre el alumnado, a la vez que se contemplan las estrategias necesarias para generar los mejores resultados en todos y todas.
- Generar un clima de compromiso con el aprendizaje de los iguales.

2.5 Actuaciones Educativas de Éxito

Entre los años 2006 y 2011 se desarrolló un proyecto financiado por la Unión Europea denominado *INCLUD-ED Estrategias de inclusión y cohesión social desde la educación en Europa* (European Commission, 2011). Este proyecto, integrado dentro de la prioridad 7 del VI Programa Marco, tenía como finalidad identificar qué acciones contribuyen a favorecer el éxito en educación y en la inclusión social a lo largo de las diferentes etapas de la educación obligatoria y prestando especial interés a cinco grupos vulnerables (mujeres, jóvenes, inmigrantes, minorías culturales y personas con discapacidades). Entre sus muchas contribuciones, está la identificación de las ‘actuaciones educativas de éxito’ (AEE). Son actuaciones que superan los buenos resultados propios de las ‘buenas prácticas’ y los excelentes resultados limitados a contextos determinados de las ‘mejores prácticas’, demostrando obtener excelentes resultados en contexto diversos; al tener componentes universales y ser eficaces independientemente del contexto, facilita la transferencia y la recreación en escuelas y comunidades muy diferentes para lograr la mejora del éxito escolar y de la convivencia (Flecha, 2015).

Actualmente son muchos los proyectos de investigación, la mayoría derivados del INCLUD-ED, que han demostrado los beneficios universales de la implementación de las actuaciones educativas de éxito (tabla 8).

Tabla 8. *Proyectos de investigación relacionados con las actuaciones educativas de éxito.*

INCLUD-ED. <i>Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education.</i> European Commission, 6 th Framework Programme. (2006-2011).	
Objetivo:	Analizar, en escuelas de 14 países europeos, las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y que fomentan la cohesión social, y las estrategias educativas que generan exclusión social, centrándose especialmente en los grupos vulnerables y marginalizados.
Resultados:	Identificación de las Actuaciones educativas de Éxito: grupos interactivos, tertulias literarias dialógicas, participación educativa de la comunidad, formación de familiares, formación dialógica del profesorado y modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.
MIXTRIN. <i>Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: 'Mixture', 'Streaming' e Inclusión.</i> Plan Nacional I+D+I. Ministerio de Educación y Ciencia. (2008-2011). Referencia EDU2008-04098.	
Objetivo:	Identificar las características y la intensidad con la que se dan las diferentes modalidades de agrupación del alumnado en el sistema educativo español, así como establecer vínculos entre las tres formas de agrupación y el éxito educativo del alumnado.
Resultados:	Las escuelas que aplican el modelo de inclusión consiguen una mejora de aprendizajes y rendimiento académico en comparación con mixture y streaming. Contar con la participación de la comunidad se torna clave para poder implementar grupos interactivos y extensión del tiempo de aprendizaje.
Juega, Dialoga y Resuelve: <i>La superación de conflictos en Educación Física mediante el modelo comunitario. Diseño de un programa específico para comunidades de aprendizaje.</i> Plan Nacional I+D+I. Ministerio de Educación y Ciencia. (2007-2011). Referencia SEJ2007-61757.	
Objetivo:	Identificar conflictos en el área de EF y en el deporte, y promover estrategias para la resolución de estos en el marco de escuelas comunidad de aprendizaje mediante el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.
Resultados:	De los diferentes modelos de resolución de conflictos el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos se erige como el que mejor puede garantizar solución y prevención, pues parte del apoyo de toda la comunidad en un diálogo igualitario.
ChiPE. <i>Children's personal epistemologies: capitalizing children and families' knowledge in schools towards effective learning and teaching.</i> European Commission, 7 th Framework Programme. Marie Curie Actions. (2013-2015).	
Objetivo:	Contribuir a cubrir la brecha entre los contextos y tipos de aprendizaje y las epistemologías personales del alumnado mediante el examen de la epistemología personal de los niños de la escuela primaria, los maestros y las familias que participan en las aulas basadas en el diálogo.
Resultados:	Un entorno dialógico orientado al alumnado, con actuaciones como los grupos interactivos o las tertulias literarias dialógicas, entre otras, favorece el rendimiento académico ⁵⁶
EDU-FAM. <i>Mejora del Sistema educativo a través de la formación de familiares de grupos vulnerables.</i> Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación. (2013-2016). Referencia EDU2013-47731-R.	

⁵⁶ Acceso al resumen del informe final del proyecto ChiPE: <https://cordis.europa.eu/docs/results/332/332200/final1-final-pub-summ-print.pdf>

<i>Objetivo:</i>	Identificar las características y el impacto de programas de formación de familiares dirigidos a familias vulnerables e impulsados desde escuelas de educación primaria.
<i>Resultados:</i>	La formación de familiares que producen buenos resultados incorpora, entre otras características, los grupos interactivos y un enfoque dialógico del aprendizaje. La formación de familiares influye en beneficios para los familiares, beneficios para el aprendizaje, participación y convivencia del alumnado, además de beneficios para el barrio y la comunidad ⁵⁷
SEAS4All. <i>Schools as Learning Communities in Europe: Successful Educational Actions for all.</i> Programme ERASMUS + 2015 Spain. (2015-2017). Record number 2015-1-ES01-KA201-016327.	
<i>Objetivo:</i>	Contribuir a la transferibilidad de las Actuaciones Educativas de Éxito a los centros educativos europeos.
<i>Resultados:</i>	La implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito en las escuelas Comunidades de Aprendizaje generan mejora de los aprendizajes en todos los estudiantes, aumento de la confianza y la motivación para el aprendizaje, mejor convivencia y mejores actitudes de solidaridad social, más significado y calidad de aprendizaje para toda la comunidad y participación real de las familias y de toda la comunidad ⁵⁸
STEP4SEAS. <i>Social transformation through educational policies based on successful educational actions.</i> Programme ERASMUS + 2016 Spain. (2016-2019). Record number 580432-EPP-1-2016-1-ES-EPPKA3-IPI-SOC-IN	
<i>Objetivo:</i>	Promover el desarrollo de políticas educativas que fomenten la inclusión de los alumnos desfavorecidos sobre la base de Actuaciones Educativas de Éxito.
<i>Resultados:</i>	Creación de una guía política breve y relevante que alienta a creación y reformulación de políticas educativas basadas en actuaciones respaldadas por evidencias científicas ⁵⁹
IMP-EXIT. <i>Impacto de los entornos interactivos de aprendizaje en el éxito académico y social.</i> Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación. (2016-2018). Referencia EDU2015-66395.	
<i>Objetivo:</i>	Desarrollar entornos interactivos y dialógicos de aprendizaje en las aulas de primaria para mejorar el rendimiento académico, así como el desarrollo emocional y social de todo el alumnado.
<i>Resultados:</i>	Mejora de la comprensión lectora, matemática y conducta pro-social tras implementar grupos interactivos y tertulias literarias dialógicas ⁶⁰
INTER-ACT. <i>Entornos interactivos para la inclusión en contextos de diversidad funcional: mejora del desarrollo, del aprendizaje y de la convivencia.</i> Programa Estatal de I+D+I orientada a los retos de la sociedad. (2018-2020). Referencia EDU2017-88666-R	
<i>Objetivo:</i>	Evaluar el impacto de los entornos interactivos de aprendizaje en el aprendizaje, el desarrollo y la relaciones entre el alumnado con discapacidades y las condiciones que incrementan su impacto

⁵⁷ Información básica y resultados principales del proyecto Edufam: http://pedagogia.fcep.urv.cat/edufam/wp-content/uploads/2015/02/research_brief_edufam.pdf

⁵⁸ Para saber más del proyecto SEAS4ALL véase: <https://seas4all.eu>

⁵⁹ Para conocer más sobre la guía política producto del proyecto STEP4SEAS: <https://www.step4seas.eu/project-outcomes>

⁶⁰ Para saber más sobre IMP-EXIT ver: <http://imp-exit.deusto.es/resultados/>

Resultados: Los entornos de aprendizaje interactivos proporcionan un aprendizaje de alta calidad, un aumento en las habilidades sociales, una mejora del bienestar personal y relaciones seguras y de apoyo para el alumnado con necesidades educativas, promoviendo así su inclusión educativa y social⁶¹

EnlargeSEAS. *Extending successful educational actions in Europe.* Programme ERASMUS + 2018 Spain. (2019-2021). Record number

Objetivo: Extender a nuevos países la red de escuelas iniciada por el proyecto SEAS4ALL que implementan y comparten Actuaciones Educativas de Éxito en Europa.

Resultados: Los resultados esperados son aumentar el número de centros que implementen AEE, aumentar el impacto político, ampliar la red de colaboración de escuelas que implementan actuaciones de éxito, un incremento del profesorado que basa su práctica en evidencias científicas, entre otros.

Fuente: Elaboración propia.

Además de los proyectos, la literatura científica arroja evidencias que demuestran cómo las AEE mejoran los aprendizajes y la vida de las personas en diferentes contextos: escuelas gueto (Díez-Palomar et al., 2013; Flecha & Soler-Gallart, 2013); alumnado de culturas minoritarias (Valls & Kyriakides, 2013); escuelas de adultos (Aroca, 1999; Aubert et al., 2016); escuelas de educación especial (Duque, Gairal, Molina, & Roca, 2020; García-Carrión, Molina, & Roca, 2018); centros de protección de menores (Salceda-Mesa, Vidu, Aubert, & Roca, 2020); penitenciarias (Álvarez-Cifuentes, García-Carrion, Puigvert, Pulido, & Schubert, 2018). También en diferentes áreas curriculares: segundas lenguas (Zubiri-Esnaola et al., 2020); matemáticas (Díez-Palomar, Flecha, García-Carrion, & Molina-Roldán, 2018; García-Carrión & Díez-Palomar, 2015), lengua castellana y literatura (Villardón-Gallego et al., 2018); EF (Olaya et al., 2020).

En cualquier escuela pueden implementarse una o varias AEE, incluso desde sus círculos de actuación, los docentes pueden implementarlas en las áreas de las que son responsables, mientras en el resto de áreas se utilizan otros tipos de prácticas, en ocasiones contrarias pedagógicamente. Pero existen un tipo de escuelas guiadas por un proyecto educativo que inunda la vida y las prácticas de la escuela con los principios del aprendizaje dialógico y en el que la mayor parte del profesorado ha elegido optar por una escuela transformadora y superadora de desigualdades. Este proyecto, que busca la democratización del aprendizaje mediante la implementación rigurosa, coordinada y sistemática de las AEE se denomina ‘Comunidades de Aprendizaje’ (CdA). Se define como

⁶¹ Para saber más sobre los resultados de INTER-ACT: <http://interact.deusto.es/resultados/>

un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios incluida el aula (Valls, 2000, p. 8).

Las escuelas CdA rigurosas y exitosas, intentan inundar en el horario lectivo del alumnado la mayor cantidad de AEE (figura 7), normalmente grupos interactivos y tertulias dialógicas, al ser las más vinculadas con las áreas curriculares. La formación de familiares y la formación dialógica del profesorado se implementan en el horario no lectivo. El modelo dialógico de resolución y prevención de conflictos es un modelo de convivencia comunitario que está presente constantemente en la vida del centro. Por último, la participación educativa de la comunidad abarca horario lectivo y horario extraescolar. En total son seis las AEE⁶² identificadas en el proyecto INCLUD-ED (Flecha, 2015), las cuales se detallan a continuación:

- Los grupos interactivos es una forma de organizar la clase en pequeños grupos heterogéneos de estudiantes que trabajan juntos en una actividad de aprendizaje,

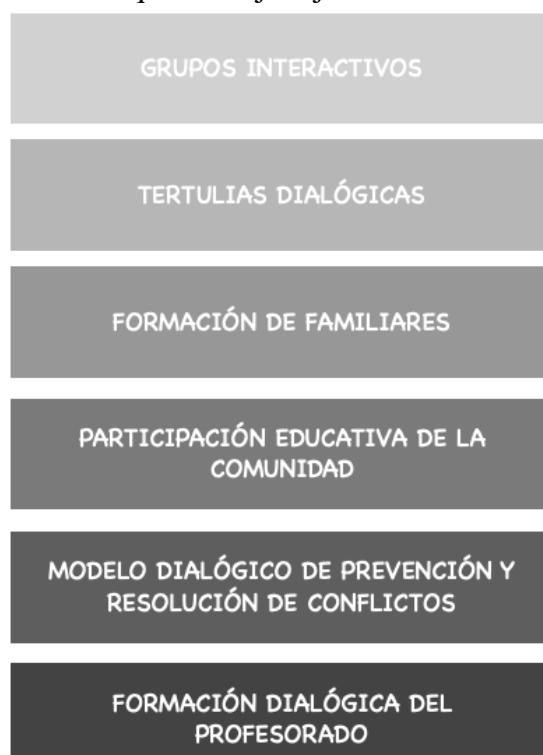


Figura 7. Actuaciones educativas de éxito

⁶² Para saber más sobre AEE visitar <https://comunidadesdeaprendizaje.net/actuaciones-de-exito/>

acompañados por una persona adulta voluntaria⁶³ cuya misión es dinamizar las interacciones para fomentar las ayudas mutuas y asegurar que todos y todas entienden lo que hay que hacer y realicen con éxito la actividad, sin dejar a nadie atrás. En cada grupo se realiza una actividad desafiante distinta, corta en duración y dinamizada por una persona adulta de la comunidad. Después del tiempo asignado, en torno a 15 minutos, el alumnado pasa a otra actividad y con una persona adulta diferente. El papel del profesor es gestionar el aula y estar atento para solventar cualquier necesidad del alumnado o del voluntariado.

- **Tertulias dialógicas:** son actividades de lectura en las que se construye el significado y el conocimiento de manera colectiva en base al diálogo igualitario. Las lecturas utilizadas se basan en las mejores creaciones de la humanidad en diferentes campos: literatura, ciencia, música o arte. Dependiendo del tipo de lectura, las tertulias se denominan literarias dialógicas, tertulias musicales dialógicas, tertulias artísticas dialógicas, tertulias matemáticas dialógicas, tertulias pedagógicas dialógicas, etc. El funcionamiento implica acordar la lectura y el número de páginas que serán leídas antes de la reunión o tertulia; durante esta, las personas se reúnen en círculo, y bajo una moderación de una persona adulta que hará cumplir los siete principios del aprendizaje dialógico, comparten con todo el grupo el párrafo o la idea que seleccionó durante la lectura. Las tertulias pueden hacerse con los niños y niñas, con las familias, con alumnado y familiares o personas de la comunidad y, por último, con el profesorado. Las personas, independientemente del origen social, de la cultura o de los niveles de conocimientos previos, mejoran en aprendizajes, en habilidades comunicativas, en nivel de lectura y en reflexión crítica. Además, las tertulias ayudan a conocer a las personas que comparten la reunión, lo que mejora la convivencia y conductas prosociales como la amistad y la solidaridad.

- **Formación de familiares:** apertura de la escuela para mejorar la educación instrumental de las familias. Existe una correlación entre los logros académicos del alumnado y los procesos formativos de sus familiares, por lo que cobra sentido ofrecer programas y contenidos formativos. Pero, es importante que los contenidos sean consensuados por las propias familias para que respondan a sus necesidades e intereses.

⁶³ Para saber más sobre el papel de la guía adulta no experta véase (Tellado & Sava, 2010).

Algunos ejemplos de formación son las clases de alfabetización y lenguaje para familias migrantes, tertulias literarias dialógicas, clases de idiomas, clases de alfabetización tecnológica, etc.

- **Participación educativa de la comunidad:** es una forma de participación que involucra a las familias y a personas de la comunidad en las actividades de aprendizaje del alumnado y en su propio proceso de aprendizaje. Posibilita reasignar de forma efectiva los recursos humanos existentes en la comunidad, para emplearlo en el aula y otros espacios de aprendizaje, y así apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Cuantos más recursos humanos, más posibilidades de que el maestro o maestra pueda ofrecer más ayudas a quienes más lo necesiten; esto repercute directamente en la calidad de la educación que se ofrece. Los familiares y personas de la comunidad normalmente participan en las dos primeras AEE descritas. La participación adulta en todos los espacios permite aumentar el número y la diversidad de interacciones disponibles para el alumnado, lo que afecta al aprendizaje acelerándolo.

- **Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos:** modelo comunitario de convivencia y de enfoque global que previene y aborda los conflictos en base al diálogo igualitario involucrando a toda la comunidad. El modelo tiene prioridad por mejorar los aprendizajes y por crear espacios de violencia cero. En el modelo se desarrollan cinco líneas de trabajo: (1) implementación de AEE, (2) desarrollo de la norma escolar, (3) crear estructuras y espacios de violencia cero, (4) socialización preventiva de la violencia, (5) fomentar la actuación del espectador.

- **Formación dialógica del profesorado:** capacitación pedagógica del profesorado a través de tertulias dialógicas pedagógicas en las que se leen y comparten las mejores teorías educativas avaladas por la comunidad científica internacional. También supone un entrenamiento para poder replicar las condiciones de diálogo igualitario con el voluntariado y el alumnado en las AEE implementadas en la escuela. Por último, el impacto de la formación del profesorado debe evaluarse en función de la mejora de los resultados del alumnado.

Todas las AEE tienen en común que, si su implementación es rigurosa y respetuosa con las bases que las fundamentan, activan los siete principios del aprendizaje dialógico.

2.5.1 Actuaciones Educativas de Éxito en Educación Física

Todas las AEE implementadas en el área de EF (Aubert et al., 2014) recogidas en la literatura científica, se han llevado a cabo en escuelas CdA (Capllonch & Figueras, 2012). Los grupos interactivos (Andrés Fabra, 2017; Castro et al., 2014; Huéscar, Andrés-Fabra, & Moreno-Murcia, 2020; Olaya et al., 2020; Pérez-Fayos, 2014) y el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos (Buscà, Ruíz-Eugenio, & Rekalde, 2014; Capllonch, 2011; Capllonch et al., 2018; Vizcarra, Macazaga, & Rekalde, 2016), parecen ser las actuaciones más afines a la EF hasta el momento. La participación educativa de la comunidad está presente también porque los familiares y agentes educativos de la comunidad participan como voluntarios en los grupos interactivos analizados.

- Con relación a los grupos interactivos, la organización y desarrollo no difiere a la del resto de las áreas, a excepción de los tiempos asignados a las actividades. En EF se registran tiempos de entre 8 y 10 minutos en contraposición a los 15-20 minutos que suelen asignarse a las tareas de las áreas instrumentales. El principal motivo puede encontrarse en el tiempo consumido en el desplazamiento desde el aula de referencia al aula de EF, y en el tiempo empleado para la bienvenida y presentación de la clase. Si fuera necesario, por los tipos de actividad a plantear, existe una solución para poder asignar 15 o 20 minutos a las actividades en EF; plantear dos actividades para cuatro grupos interactivos; dos grupos hacen la misma actividad y al acabar el tiempo hacen la siguiente, manteniendo igual el resto de las dinámicas.

Las siguientes orientaciones ayudarán a comprender la actuación: (1) se divide la clase en grupos reducidos de 4 a 6 personas, garantizando la heterogeneidad en todas las dimensiones posibles -género, cultura, habilidades físicas, habilidades comunicativas, disposición para ayudar, afinidades, etc.-. (2) Se establecen tantas actividades como grupos se han formado y dichas tareas, vinculadas al currículum, tienen que basarse en altas expectativas. (3) Una persona adulta es asignada a cada actividad cuya misión es doble; por un lado, tiene que asegurarse de que todos los niños y niñas del grupo han entendido el objetivo de la actividad y, por otro, dinamizar las interacciones del alumnado para favorecer que, a través del diálogo, lleguen a resolver la actividad sin que nadie se quede atrás o pueda sentir una situación de aislamiento. Además de la configuración de una persona voluntaria por grupo, existe la posibilidad de que una persona voluntaria

acompañe específicamente a un niño o niña con necesidades educativas para potenciar y controlar sus interacciones; en este caso estarán emparejados durante todo el tiempo que duren las actividades. El voluntariado no desempeña un rol de experto, pero sí recibe una formación sobre los principios del aprendizaje dialógico y orientaciones para que sean respetados los principios durante las dinamizaciones. (4) El profesor o profesora se encarga de gestionar y coordinar todas las intervenciones del aula. (5) Una vez acabado el tiempo asignado, el alumnado cambia de actividad. (6) Cuando finaliza el tiempo de trabajo, es aconsejable disponer de tiempo para poder valorar la actuación, tanto con el alumnado como con el voluntariado.

Los resultados obtenidos que arrojan las investigaciones sobre la implementación de los grupos interactivos en EF permiten afirmar que han sido muy satisfactorios en cuanto a la mejora de los aprendizajes curriculares, la gestión del grupo, la reducción de conflictos y la satisfacción docente (Castro et al., 2014; Pérez-Fayos, 2014). También inciden de forma positiva en la percepción de apoyo a la autonomía del alumnado, en el aumento del control percibido en el alumnado, en la satisfacción de las necesidades psicológicas del alumnado y en el incremento de la motivación autodeterminada durante las clases y durante el tiempo libre (Andrés Fabra, 2017; Huéscar et al., 2020). Un estudio reciente midió las variables de motivación intrínseca, aprendizaje y satisfacción de necesidades psicológicas básicas en alumnado organizado en grupos interactivos en EF y organizado de forma tradicional. Los resultados muestran un mayor impacto en todas las variables a favor de los grupos interactivos (Olaya et al., 2020).

- Con relación al modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, la mayor parte de las contribuciones nacen del proyecto de investigación *Juega, Dialoga y Resuelve: La superación de conflictos en Educación Física mediante el modelo comunitario. Diseño de un programa específico para comunidades de aprendizaje* (Capllonch, 2011). Las conclusiones señalan que la EF puede contribuir a la cohesión grupal y mejora de la convivencia en los centros CdA implicándose de manera comprometida con el modelo dialógico de convivencia. Se ha demostrado que el modelo dialógico supera las limitaciones del modelo disciplinar y del modelo mediador, aunque esto no significa, como indica Capllonch (2018), que no se puedan utilizar algunos elementos de esos modelos; por ejemplo, incorporar a una persona mediadora o llegar a un acuerdo entre toda la comunidad de utilizar una sanción punitiva para una acción

determinada. El modelo dialógico involucra a toda la comunidad -alumnado, profesorado, familias y personas de la comunidad- para encontrar las causas del conflicto, consensuar los principios de actuación y actuar de manera conjunta para prevenir y superar los conflictos y las situaciones de violencia.

En EF suelen darse con mayor frecuencia comportamientos agresivos y poco igualitarios (Vizcarra et al., 2016), por lo que, si entendemos el conflicto como una oportunidad para la mejora del grupo, la EF se convertirá en un espacio privilegiado para el tratamiento del conflicto escolar siempre y cuando se comprometa firmemente con aplicar las evidencias en materia de prevención de conflictos que recomienda la comunidad científica. Entre las recomendaciones del proyecto *Juega, Dialoga y Resuelve* (Capllonch, 2011) están: la creación de espacios y situaciones en las que profesorado y alumnado puedan dialogar para llegar a acuerdos de los que participen también otras personas de la comunidad; crear normas consensuadas entre todos y desde todos los espacios del centro; y contar con la participación de las familias para la toma de decisiones y la elaboración de acuerdos. Respecto a los planteamientos didácticos y curriculares, la EF debe promover actividades que eviten cualquier tipo de discriminación, teniendo especial atención a las derivadas de la actividad física y el deporte, a las trampas en los juegos, a la exclusión por el nivel de habilidad, a la excesiva competitividad y a las faltas de respeto hacia las normas de juego. La autora propone actividades cooperativas donde el alumnado se ayude mutuamente, actividades multiculturales y actividades que fomenten el conocimiento y la relación entre el alumnado; por último, se recomienda orientar la competición para que sea justa y equitativa. La última recomendación, relacionada con la forma inclusiva de organizar el aula que mejora la cohesión y convivencia, es la de fomentar que el alumnado trabaje en pequeños grupos heterogéneos con la participación de personas adultas, es decir, en grupos interactivos.

El modelo comunitario aparece como una solución ideal ante situaciones en las que el mayor problema es la jerarquía y las relaciones poco igualitarias, que junto con la dimensión de género son la base de muchos de los conflictos detallados en la literatura científica. Las claves del modelo dialógico se asientan en una tendencia hacia la utilización del diálogo igualitario, el consenso entre toda la comunidad y la superación de la toma de decisiones unilateral por parte del profesorado o de los equipos directivos en cuestiones de convivencia y prevención de conflictos (Buscà et al., 2014).

2.6 Conclusiones del capítulo: La dialogicidad en Educación Física

La EF dialógica se presenta como la EF articulada por los principios del aprendizaje dialógico, que pone el foco de todas las acciones educativas en las interacciones y los diálogos. Los principios del aprendizaje dialógico en EF implican:

- Diálogo igualitario: diálogo que busca el entendimiento y la mejora, y es esencial para transformar las interacciones de poder en interacciones más dialógicas.
- Inteligencia cultural: implica valorar y reconocer las diferentes capacidades de acción, las habilidades comunicativas y las múltiples experiencias corporales, motrices y físicas de todas las personas.
- Transformación: prestar atención al contexto en el que suceden las interacciones con el alumnado y entre el alumnado para transformarlo si este es excluyente o poco igualitario.
- Dimensión instrumental: asociar los aprendizajes propios del área de EF con los aprendizajes sociales y emocionales, configurando un programa integral y transversal de EF.
- Creación de sentido: implica que la EF sea útil para la vida de los niños y niñas, que respete principios éticos y que sea atractiva.
- Solidaridad: compromiso con una educación de calidad y los mejores aprendizajes para todos los niños y niñas.
- Igualdad de las diferencias: tener en cuenta las diferencias y la especificidad de cada persona con el objetivo de ofrecer los apoyos diferenciados y necesarios para obtener los máximos aprendizajes.

Hay una serie de actuaciones, hiladas por los principios del aprendizaje dialógico, que garantizan la democratización de los aprendizajes y que son transferibles a cualquier contexto. En el área de EF, los grupos interactivos, la participación educativa de la comunidad y el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos son las actuaciones educativas de éxito más afines al área de EF. Aunque la literatura científica describe su implementación en escuelas que son CdA, los centros que no lo son también pueden desarrollar estas actuaciones debido a la transferibilidad de las mismas. Los criterios que garantizan un mayor impacto en los aprendizajes son la implementación rigurosa, intensa y con frecuencia.

CAPÍTULO 3. RETOS INTERACTIVOS CON RESPONSABILIDAD COMPARTIDA

“La satisfacción con que se pone ante los alumnos, la seguridad con que les habla, la apertura con que los oye, la justicia con que trata sus problemas hacen del educador demócrata un modelo”

(Freire, 1997, p. 97).

3.1 Introducción

La práctica basada en modelos⁶⁴ es la tendencia metodológica actual en EF a nivel internacional (Casey, 2014; Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2016; Kirk, 2013; Metzler, 2017). Consiste en un enfoque de la EF basado en la utilización de una serie de modelos, cada uno con sus resultados de aprendizaje únicos y distintivos, y con sus características no negociables en cuanto a lo que debe hacer el profesorado y el alumnado para implementarlo fielmente (Kirk, 2013). La práctica basada en modelos proporciona un marco de referencia y un plan de acción coherente y exhaustivo para guiar simultáneamente los procesos de enseñanza-aprendizaje de programas curriculares, unidades de contenido específicas y sesiones diarias (Dyson, Kulinna, & Metzler, 2016), alineando los resultados de aprendizaje con las necesidades del alumnado y las estrategias de enseñanza (Casey, 2016).

Entre el repertorio existente de modelos conviven los modelos instruccionales (Metzler, 2017), los modelos curriculares y los modelos pedagógicos. Cada tipo de modelo tiene unas características que le confiere una de las denominaciones anteriores, existiendo el caso de modelos que pueden ser curriculares e instruccionales, o modelos que han evolucionado al nivel pedagógico como es el caso del aprendizaje cooperativo (Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2016). De manera muy resumida, los modelos curriculares abordan resultados claros de aprendizaje a largo plazo e incluyen una selección de contenidos bien definidos y enfocados. Por su parte, los modelos instruccionales tienen un conjunto de prácticas reconocidas para la enseñanza y el aprendizaje eficaz a corto plazo. Ambos modelos representan un enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje focalizado en el profesorado. Los modelos pedagógicos se contemplan como una evolución que ponen al alumnado y sus necesidades en el centro de todo el proceso educativo (Casey, 2016). En definitiva, definen y guían la enseñanza y el aprendizaje y, aunque cada modelo pedagógico tiene su propia idiosincrasia y resultados de aprendizaje, comparten a) los procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en el alumnado y b) la interdependencia e irreductibilidad del aprendizaje, la enseñanza, el contenido y el contexto como pilares que sustentan al modelo pedagógico (Armour,

⁶⁴ Models-based practice

2011; Haerens, Kirk, Cardon, & De Bourdeaudhuij, 2011). Es decir, alumnado, profesorado, contenido y contexto se convierten en los elementos clave e insolubles del entorno educativo (Fernández-Río, 2016).

Son muchos los modelos de EF reconocidos en el contexto internacional. Dyson et al. (2016) señalan los siguientes: ‘Teaching for Personal and Social Responsibility’ (Enseñanza de la Responsabilidad Personal y Social), ‘Cooperative Learning’ (Aprendizaje Cooperativo), ‘Skill Themes’ (Educación por habilidades), ‘Adventure Education’ (Educación Aventura), ‘Outdoor Education’ (Educación al aire libre), ‘Teaching Games for Understanding’ (Enseñanza Comprensiva del Deporte), ‘Sport Education’ (Educación Deportiva), ‘Cultural Studies’ (Estudios Culturales), ‘Fitness Education’ (Educación Fitness), ‘Dynamic Physical Education’ (Educación Física Dinámica), ‘Health Optimizing Physical Education’ (Educación Física Optimizando la Salud), ‘Inquiry Teaching’ (Enseñanza mediante Preguntas), ‘Tactical Games’ (Juegos Tácticos), ‘Direct Instruction’ (Instrucción Directa), ‘Peer Teaching’ (Enseñanza entre Iguales) y ‘Sports, Physical Activity and Recreation for Kids’ (Deporte, Actividad Física y Recreación para niños/as). También aparece en la literatura el modelo ‘Health-based Physical’ (Educación Física basada en la Salud; Haerens et al., 2011), ‘Physical Literacy’ (Alfabetización Física; Whitehead, 2010) y ‘Easy Play Model’ (Modelo de Juegos Sencillos; Chunlei & Steele, 2014). A esta lista, no limitante, hay que añadir modelos emergentes como el ‘Practising Model’ (Modelo de Práctica; Barker et al., 2018), los modelos nacionales como el ‘Estilo Actitudinal’ en España (Pérez-Pueyo, 2016) o el ‘Te Reo Kori’ en Nueva Zelanda (Walker, 1995), además de la hibridación de modelos, es decir, la combinación de modelos para crear sinergias.

Tal profusión de modelos puede generar en el profesorado sensación de inexperiencia, ineficacia e inseguridad, incluso, como señaló Casey (2014), puede hacer sentir a algunos profesionales como principiantes. Para que no aflore en el profesorado una sensación de desesperanza y garantizar la eficacia en la implementación de un modelo, Cohen y Zach (2013) recomiendan que los programas de formación para docentes de EF se enfoquen en no más de dos o tres modelos de instrucción, y que se practiquen a fondo hasta que sean dominados. Por otro lado, hay autores que consideran los costes y beneficios de adoptar un enfoque exclusivo y de fidelidad frente al pluralismo, como Edwards, Bryant, Keegan, Morgan y Jones (2017) con el modelo de Physical Literacy; Stylianou, Kloeppel, Kulinna

y van der Mars (2016) con el modelo Dynamic Physical Education; o hace ya más años, Siedentop (1994) con el modelo de Sport Education.

Por otra parte, a pesar de que existen modelos con una difusión internacional más amplia, con mayor implementación en las aulas y con mayor investigación (Casey & Dyson, 2009; Dyson et al., 2016; Haerens et al., 2011), no hay evidencias científicas acerca de que un modelo sea mejor que otro. Sin embargo, sí hay testimonios en la literatura científica que afirman que hay ciertos ámbitos de la actividad humana y orientaciones de la EF a los que no se da respuesta desde los actuales modelos pedagógicos, generando la constante necesidad de proponer y abogar por nuevos modelos pedagógicos (Aggerholm, Standal, Barker, & Larsson, 2018; A. Williams & Wainwright, 2016), o de ser conscientes de que “la práctica basada en modelos no son un sustituto para un programa de educación física reflexivo y completo”⁶⁵ (Landi, Fitzpatrick, & McGlashan, 2016, p. 400).

Una de las aportaciones de esta tesis es ofrecer un modelo educativo que además de garantizar un programa de EF reflexivo y completo, asegure una EF inclusiva y de calidad supeditada y compatible con el enfoque educativo que se orienta hacia las AEE, que sí han demostrado contribuir en mayor medida a una educación exitosa de todas las personas, independientemente del contexto (Flecha, 2015). En este capítulo se explica el origen del modelo ‘Retos Interactivos con Responsabilidad Compartida’ (RIRC), se detalla su fundamentación y, por último, se describe su estructura didáctica.

3.2 Origen del modelo Retos Interactivos con Responsabilidad Compartida

Tras el constante cuestionamiento como docente en búsqueda de una práctica educativa que posibilitara el éxito real de todo el alumnado en el contexto de la EF, no hallaba una concepción educativa del aprendizaje con la sensibilidad, compromiso, filosofía, fundamentación y perspectiva crítica necesaria que contemplará prioritariamente la democratización del aprendizaje como principio fundamental de la educación inclusiva para sustentar una práctica en la línea deseada. Esta línea deseada debía ir de la mano de la justicia social y el compromiso con la mejora educativa de todas las personas, sin

⁶⁵ Models-based-practices are no substitute for a thoughtful and thorough physical education program [lit.].

distinciones. La concepción comunicativa del aprendizaje (ver tabla 6), con su enfoque dialógico del aprendizaje (Flecha, 1997a), sí daba respuesta a esta demanda inclusiva de la EF deseada.

Con una exhaustiva fundamentación basada en la concepción comunicativa del aprendizaje y con el claro objetivo de ofrecer una EF inclusiva de calidad, capaz de garantizar y maximizar los aprendizajes del alumnado a todos los niveles, se inició en el año 2014 el esbozo de un modelo inclusivo. Después de un profundo diálogo entre las evidencias científicas, la práctica acumulada de la EF y las voces y aportaciones de las personas participantes en la puesta en práctica de diferentes aproximaciones del modelo, se ha ido concretando lo que actualmente se denomina Retos Interactivos con Responsabilidad Compartida. En el curso escolar 2015-2016 se implementó por primera vez en un centro público de educación infantil y primaria de la comunidad de Cantabria. Al año siguiente se replicó en otro centro público de la misma comunidad, pero diferente localidad y con un contexto completamente diferente. En el curso 2017-2018 se implementó por primera vez en la etapa de educación secundaria obligatoria y en bachillerato, en un instituto de la localidad de Castro Urdiales. Ese mismo curso también empezó a implementarse en un colegio concertado de Valencia y en un instituto público de Barcelona. En el curso 2018-2019 se llevó a cabo en un instituto de la localidad de Santander; el alumnado de 1º y 2º del programa de compensatoria⁶⁶ fue el destinatario.

Después del éxito conseguido con los grupos de compensatoria, vistos por el profesorado como un desafío profesional, el modelo RIRC generó mucha expectación y la aprobación por parte de los compañeros y compañeras del departamento. Como consecuencia, en el curso 2019-2020, además del grupo de 1º y 2º de compensatoria, los grupos de 1º y 3ª de educación secundaria obligatoria y de 1º de bachillerato disfrutaban del modelo RIRC. Y en el curso actual, en todos los cursos de secundaria y bachillerato se implementa el modelo. También sigue presente el modelo en los centros educativos de Valencia y Barcelona.

El nombre del modelo, Retos Interactivos con Responsabilidad Compartida, surge de unir varios elementos importantes para el aprendizaje que tienen presencia en algunas de las

⁶⁶ Programa de compensación de desigualdades curriculares en el que, actualmente, todo el alumnado del instituto en el que se implementa el modelo RIRC es de cultura gitana.

teorías que fundamentan el modelo. El término ‘retos’ está presente por la inspiración de autores como Vygotsky (2012), que indicaba que cuando un niño o niña se encuentra ante un desafío, aumenta tanto el uso emocional del lenguaje como los esfuerzos por conseguir una solución; también por Freire (1997), quien indicaba la importancia de desafiar la curiosidad como parte indispensable del desarrollo cognitivo. En la misma línea, Aubert et al. (2013) indican que “a los niños y las niñas les motiva aquel aprendizaje que desafía su conocimiento y que les permite imaginarse continuamente sabiendo más” (p. 212); o por uno de los principios para el aprendizaje y la motivación que describe la APA (2015), y que indica que el alumnado persiste y se implica más ante las tareas que plantean desafíos o retos. A nivel práctico, en uno de los colegios⁶⁷ que aparecen en el libro *Escuelas democráticas* (Apple & Beane, 2012), se describe la presencia de los retos físicos como una de las 14 áreas del historial de evaluación; y por último, Torbert y Schnieder (1986) detallaban los beneficios de utilizar los desafíos interactivos, donde todos los alumnos y alumnas crecen a raíz de la participación de los demás, donde las diferencias en los niveles de habilidad realmente facilitan el crecimiento de cada persona, donde ocurre una cantidad de aprendizaje durante el proceso altamente motivador y donde se fomenta una especial cohesión de grupo. El término ‘individuales’ que fue el originario, se sustituye por ‘interactivos’ en el año 2020 por varios motivos: el primero fue que el término individuales, a pesar de referirse a la necesidad de asegurar que todas las personas superaran los retos o aprendieran lo máximo posible, generaba confusión al transmitir la idea errónea de la exclusiva vinculación de los retos con propuestas individuales; en segundo lugar, asegurar aprendizajes con interacciones es una de las claves del modelo, concretamente la número 3; y por último, el término interactivo es más afín y representativo con el enfoque de aprendizaje que fundamenta el modelo, el aprendizaje dialógico. Finalmente, el término ‘responsabilidad compartida’ es imprescindible en un modelo inclusivo, en el que las personas participan en los éxitos y fracasos de los demás, y en el que se hace necesaria la implicación de todas las personas en los aprendizajes de cada uno de los compañeros y compañeras, justificado por la idea de que el aprendizaje antes de ser individual es intersubjetivo, es social (Ussher & Gibbes, 2002; Vygotsky, 2012).

⁶⁷ Central Park East Secondary School

Este modelo, contextualizado en EF, no comparte con los modelos pedagógicos de EF existentes la focalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el alumnado propiamente. Defendemos, al igual que Aubert et al. (2013) que “es el objetivo de aprendizaje lo que tiene que guiar los procesos y no los procesos de cada alumno o alumna los que tienen que marcar los objetivos” (p. 63); además, los contextos de aprendizaje no se restringen a la relación profesorado-alumnado ampliándose a contextos más globales, lo cuál “nos indica la necesidad de abandonar enfoques centrados exclusivamente en el alumnado y en el aula” (p. 86). Necesidad aún más urgente cuando se ha comprobado que la perspectiva individual tiene limitaciones para resolver dificultades de aprendizaje de algunos alumnos y alumnas, viendo en ellos y ellas el origen de esas dificultades (Echeita, 2014). Este mismo autor indicó cómo la educación inclusiva busca enfatizar la perspectiva social o contextual y Booth y Ainscow (2002) afirmaron que “de acuerdo al modelo social, las barreras al aprendizaje y a la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y el contexto”⁶⁸ (p.6). Por este motivo, es recomendable que la escuela trabaje con la comunidad para eliminar, superar o minimizar estas barreras que obstaculizan la presencia de los principios de la educación inclusiva: presencia, participación y aprendizaje (Booth & Ainscow, 2002, 2015). Precisamente por estas razones, y teniendo siempre presente al alumnado, uno de los focos del modelo RIRC es asegurar el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes.

En relación con el contexto, es incuestionable que, junto con profesorado, alumnado y contenido, es un elemento clave de cualquier entorno educativo, y los cuatro deben ser considerados de manera indisociable e interactiva en la planificación educativa. Y aunque es importante tener presentes los factores del contexto (ubicación de la escuela, demografía del alumnado, administración, personal y recursos) señalados por Fernández Río (2016), en el modelo RIRC se centran los esfuerzos en potenciar contextos interactivos de aprendizaje y desarrollo. Teniendo en cuenta que los niños y niñas aprenden con más personas que con el profesorado -compañeros, familiares, monitores deportivos, personal de ludotecas, etc.- y en otros espacios diferentes al aula y entorno escolar -centros de ocio y tiempo libre, en la calle, clubs deportivos, asociaciones, en los domicilios, etc.- (Castells et al., 1994) y que, por lo tanto, “la calidad de la educación está

⁶⁸ According to the social model, barriers to learning and participation can exist in the nature of the setting or arise through an interaction between students and their contexts [lit.].

influenciada por lo que sucede en el aula y más allá”⁶⁹ (UNICEF, 2002, p. 5), desde la concepción comunicativa se plantea que la labor del profesorado consiste en desarrollar y coordinar interacciones con el entorno. De esta realidad, surge el concepto de contexto dialógico que integramos en el modelo. Es en este contexto donde se incluyen y se coordinan tanto las interacciones como los espacios potenciadores de aprendizajes (Aubert et al., 2013). Está ampliamente demostrado que la participación educativa de la comunidad en las escuelas mejora el rendimiento académico del alumnado, siendo los beneficios aún mayores en caso de minorías culturales (Flecha, 2015; INCLUDED-Consortium, 2011). Así es que, otro de los focos del modelo RIRC es el contexto dialógico, teniendo muy presente al alumnado y a todas las personas con las que este interacciona.

Por los argumentos expuestos (tabla 9), y sin la intención de entrar en discusiones metodológicas que lo único que hacen es empeorar la educación y el aprendizaje, sobre todo de las minorías (Bartolome, 1994), preferimos utilizar el término de modelo inclusivo en vez de pedagógico para referirnos al modelo RIRC.

Tabla 9. Aspectos compartidos por los modelos pedagógicos vs modelo RIRC

	Modelos pedagógicos	Modelo RIRC
Foco del modelo	Alumnado	El alumnado, que a la vez es responsable del aprendizaje de sus compañeros y compañeras, junto con todas las personas de la comunidad con las que este se relaciona.
Focalización proceso enseñanza-aprendizaje	La mayoría de los modelos priorizan los procesos.	Resultados, aprendizaje, logro, éxito
Contexto	Como condicionante	Como posibilidad
Enfoque de aprendizaje	Principalmente el constructivismo y enfoque tradicional.	Aprendizaje dialógico

Como se ha comentado anteriormente, este modelo se fundamenta en los principios de la filosofía inclusiva, descritos en el subapartado 1.3.2 ‘principios de la educación inclusiva’, y en los principios del aprendizaje dialógico, descritos en el apartado 2.3 ‘principios del aprendizaje dialógico’. Las AEE están articuladas por los siete principios

⁶⁹ Quality is influenced by what goes on in the classroom and beyond [lit.].

del aprendizaje dialógico, por lo tanto, buscando la coherencia del modelo, es fundamental dar cabida y privilegiar la presencia de las AEE frente a cualquier otra actuación educativa, y cuando no sea posible implementar AEE, es importante tener presentes los principios del aprendizaje dialógico. Como parte de la mencionada coherencia, el modelo RIRC lleva implícita la adopción de una postura de compromiso firme hacia el logro de una educación física de éxito (EFE; ver figura 6).

De las exigencias marcadas por Metzler (2017) para ser considerado como un modelo: (a) tener una base teórica sólida; (b) existir investigación sobre su desarrollo y su implementación y (c) haber sido probado en diferentes contextos educativos, demostrando su capacidad para ser usado efectiva y eficientemente en el cumplimiento de los objetivos, para los que fueron desarrollados. A continuación, se presenta la exigencia ‘a’, dejando la ‘b’ y ‘c’ para capítulos posteriores.

3.3 Fundamentación y claves del modelo RIRC

El modelo RIRC se fundamenta en el aprendizaje dialógico y su concepción comunicativa de la educación, explicado con detalle en el capítulo 2. El modelo, igualmente, está basado en las teorías con orientación dialógica y en las evidencias que desafían las desigualdades estructurales y que demuestran transformaciones tanto en los contextos socioculturales como en los propios individuos. Esto genera una democratización de la enseñanza y el aprendizaje y un avance hacia una educación de calidad para todo el alumnado, sin excepción. Por lo tanto, la orientación claramente inclusiva del modelo lo posiciona a favor de aquellas teorías multidisciplinares, evidencias y acciones que aumenten la presencia, participación y aprendizaje de todo alumnado y de las personas implicadas para que así sea.

Respecto a la visión que el modelo tiene de la EF, se caracteriza por la condicionalidad que otorga al área, es decir, considera que tiene potencial para generar ambientes de aprendizaje inclusivos y de calidad, pero también tiene la capacidad de producir situaciones de exclusión y condicionar la presencia de actos violentos en múltiples formas. La inclinación de la balanza depende principalmente de lo que se ofrece desde el área de EF. A lo largo de los capítulos anteriores se han descrito diferentes discursos, planteamientos y prácticas que reproducen una EF elitista y exclusora, y también las

perspectivas y actuaciones que fomentan una EF de calidad. El modelo se posiciona claramente con las segundas y evita conscientemente las primeras, además de mantener una postura crítica para detectar, transformar o eliminar cualquier planteamiento, propuesta o discurso que no se corresponda con el ideario de la EF de calidad.

Al igual que Dyson et al. (2020), sostenemos que la educación física del alumnado es mucho más amplia que la actividad física y que la EF no es simplemente una educación de lo físico, sino que también implica una educación a través de lo físico de otras capacidades que se desarrollan en interacción, como el lenguaje, la cognición, la socialización y las emociones (Wright & Sugden, 1999). Con relación al lenguaje, Vygotsky (2012) sostuvo principalmente que las interacciones entre personas estimulan el diálogo o la discusión, que es el comienzo de la reflexión y es esencial para el aprendizaje. Reflexión que se intensifica cuando se produce un diálogo igualitario, en el que hay que comprender los argumentos ajenos y aportar los propios (Flecha, 1997a). Y precisamente la reflexión junto con la acción, que para Freire (2012b) son los elementos constitutivos de una señal de identidad de las personas, están muy presente en el área de EF, sobre todo la praxis, la cuál está vinculada a la transformación y a la mejora.

La EF que defendemos no puede pasar por alto que las emociones, los sentimientos y las relaciones de amistad son esenciales en el desarrollo integral de las personas, en la convivencia y en la socialización preventiva de la violencia (Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, 2016), por lo que, junto con el aprendizaje curricular propio del área, el aprendizaje social y emocional se configuran esenciales y compatibles. Estando de acuerdo con el documento de posicionamiento de la ICSSPE (2010), el objetivo de la EF es desarrollar en las personas la competencia física, o corporal en un sentido más amplio, para poder relacionarse e interaccionar a través del cuerpo y el movimiento de una manera eficiente, eficaz y segura, además de comprender lo que se está haciendo. Para conseguir esta alfabetización es necesario proporcionar las aptitudes, actitudes, valores, conocimientos y comprensión para participar en una vida activa y en la que el movimiento, la actividad física y el deporte sean formas de establecer una mejor salud física y de crear y fortalecer relaciones de calidad que favorezcan la salud emocional y sentimental. En este sentido, la EF que soñamos podría ser un medio efectivo para colaborar en el desarrollo integral de las personas, sentar las bases de un estilo de vida saludable en la vida adulta y dotar a las personas de recursos para que el movimiento, y

todo lo que involucra, se convierta en una opción más para relacionarse con el mundo y con las personas.

Desarrollar una práctica educativa de calidad, cargada de sentido, fuertemente fundamentada, coherente y que intenta dar respuestas a las necesidades surgidas en la actual sociedad, pueden ser finalidades y señas de identidad del modelo. Un modelo cuyo objetivo fundamental es avanzar hacia la igualdad de las diferencias a través de la igualdad de resultados, dotando de diferentes niveles de apoyo en función de las necesidades y en base a interacciones dialógicas que potencien aprendizajes cargados de sentido, envueltos de solidaridad y capaces de transformar los niveles de desarrollo real hacia metas de aprendizaje más elevados. El modelo RIRC se compromete con ofrecer una educación física de éxito (ver figura 6) para lo que debe contemplarse una perspectiva de calidad, inclusiva y crítica, orquestada por una orientación dialógica de la EF.

Aunque los modelos dejan cierto grado de libertad en algunas cuestiones, como menciona Kirk (2013), hay una serie de características específicas no negociables. En este caso, para el modelo RIRC, son las siguientes:

1. Presentar los contenidos en forma de desafíos o retos de altas expectativas, de duración suficiente para asegurar aprendizajes en todo el alumnado sin dejar a nadie atrás; el proceso es importante pero siempre supeditado a la consecución de aprendizajes.
2. Considerar las interacciones como un elemento clave del aprendizaje, priorizando aquellas que se basan en relaciones cargadas de diálogos respetuosos y que buscan el entendimiento y la mejora de las personas.
3. Crear de una sólida red de apoyos durante el tiempo lectivo y más allá, con la finalidad de conseguir los aprendizajes establecidos en búsqueda de la igualdad de resultados.
4. Asegurar ambientes de trabajo respetuosos, igualitarios y libres de violencia, humillaciones, burlas o intimidaciones.

En adelante, se describirán las características propias y los resultados de aprendizaje específicos a los que se aspira, articulado a través de diez claves que configuran el modelo.

3.3.1 Clave 1: Garantizar la presencia de los principios básicos de la educación inclusiva.

La formulación y el desarrollo de un modelo que persigue una EF de éxito orientada a los resultados debe basarse en principios inclusivos que garanticen a todos los niños y niñas el derecho a disfrutar de sus beneficios. Tener presentes los principios inclusivos durante todo el proceso educativo y establecer los medios para garantizarlos, aumenta las posibilidades de ofrecer prácticas que den respuesta a las necesidades educativas, sociales y sentimentales de todo el alumnado. Los principios inclusivos presencia, participación y aprendizaje (figura 8) están interrelacionados, de tal manera que es necesario asegurar los tres para avanzar hacia la educación inclusiva. Aunque los principios están desarrollados en el apartado 1.3.2, detallaré brevemente lo que implica cada uno:

- En inclusión, la presencia está íntimamente vinculada con el acceso a una educación de calidad. El acceso puede entenderse desde diferentes ámbitos: físico, social y psicológico, y está condicionado por las prácticas y políticas educativas. Si estas están respaldadas por evidencias científicas favorecerán el acceso.
- La participación implica: (a) generar el sentimiento de pertenencia, fomentar el bienestar emocional y dar valor a la diversidad mediante el reconocimiento y la aceptación; (b) interacción social, comunicación y guía para conseguir despertar la consciencia del alumnado sobre lo que sabe y sobre lo que puede llegar a saber; y (c) garantizar la toma de decisiones del alumnado y de las personas de la comunidad.
- Desde un lenguaje en clave de altas expectativas y con el foco orientado hacia la igualdad de resultado, el aprendizaje implica garantizar el mayor nivel de logro de cada una de las personas inmersas en procesos educativos. Se contemplan tanto los aprendizajes curriculares como los sentimentales (amistad, colaboración, solidaridad, valentía, entre otros).

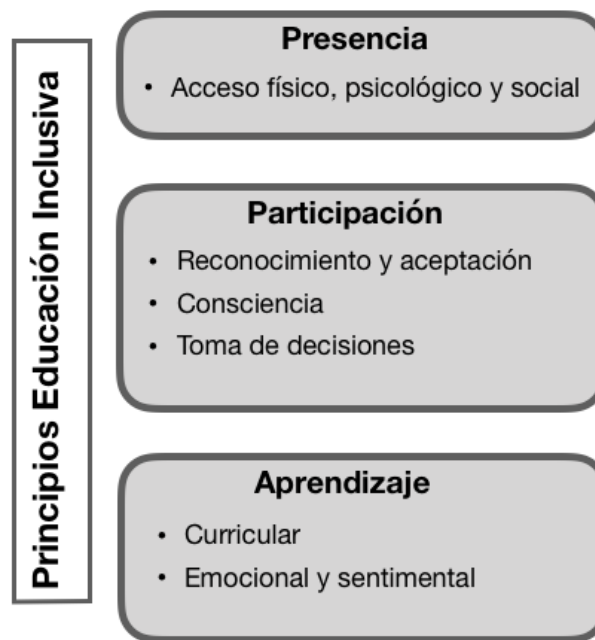


Figura 8. Principios básicos de la educación inclusiva

A continuación, se señalan los mecanismos establecidos en el modelo RIRC para garantizar la presencia de los principios inclusivos. Estos mecanismos son descritos con suficiente detalle a lo largo de las claves y en el apartado dedicado a la estructura didáctica:

Presencia

- Funcionamiento científico y crítico del profesorado.
- Planteamiento de todas las propuestas desde un marco de trabajo común y, en caso de ser necesario, contemplar adaptaciones inclusivas, es decir, aquellas adaptaciones que no afecten a los objetivos de aprendizaje, ni reducen los contenidos, y que sí buscan una individualización metodológica y una transformación de las barreras de acceso a la actividad propuesta.
- Ampliación del tiempo de aprendizaje y creación de redes de apoyo como mecanismos fundamentales para garantizar el acceso cuando las barreras están relacionadas con falta de habilidad, inseguridad, baja autoestima y autoconcepto, entre otros condicionantes.
- Incorporación del concepto de libertad argumentada de elección y de interacción.

- Establecimiento de espacios de diálogo que sirvan para escuchar las aportaciones, inquietudes o denuncias del alumnado, así como medio para socializar en la prevención de la violencia y en actitudes y comportamientos igualitarios.
- Potenciación de dinámicas de colaboración solidaria para lograr la superación de los retos.

Participación

- Priorización de la participación educativa y evaluativa de la comunidad.
- Establecimiento de un planteamiento didáctico de retos que garantice participar con garantías de éxito, independientemente del nivel inicial de habilidad o dominio.
- Replanteamiento de contenidos o enfoques de determinados contenidos que transmiten discriminación, elitismos o estereotipos, que pueden producir o incrementar la exclusión, especialmente de las niñas (eg., deportes competitivos).
- Omisión de contenidos que den licencia a comportamientos agresivos (eg., *dodgeball*).
- Concienciación de las formas de elección de grupos que transmiten el no reconocimiento a algunos niños y niñas.
- Incorporación de un sistema de *feedback* que permita al alumnado ser consciente de los avances en el aprendizaje.
- Establecimiento de evaluación dialógica al final de cada sesión.
- Potenciación del sentimiento de pertenencia y de creación de sentido a través de interacciones solidarias.
- Socialización del alumnado en la responsabilidad individual y la responsabilidad compartida como cualidades necesarias para conseguir logros individuales y grupales que hagan avanzar a todos los componentes del grupo sin dejar a nadie atrás.

Aprendizaje, logro o éxito

- Implementación de grupos interactivos siempre que sea posible.
- Priorización de la participación educativa de los familiares y de la comunidad.
- Tutorización entre iguales.
- Atención a la diversidad desde la igualdad de las diferencias.

- Individualización de los estilos y estrategias de enseñanza en función de las necesidades del alumnado.
- Gestión de apoyo diferenciado en función de las necesidades.
- Potenciación del trabajo colaborativo y de actitudes solidarias.
- Potenciación de las relaciones de amistad.
- Establecimiento de altas expectativas en los aprendizajes y alta exigencia en el compromiso y esfuerzo del alumnado, acompañado de una guía constante y eficaz.
- Valoración de aprendizajes variados (eg., aprendizaje motriz, habilidades comunicativas, aprendizaje social y emocional, etc).

Teniendo presente la vinculación y el gran compromiso del aprendizaje dialógico con la educación inclusiva, los mecanismos descritos también contribuyen a garantizar los siete principios que lo articulan, los cuales se detallan en la siguiente clave.

3.3.2 Clave 2: Garantizar la presencia de los principios del aprendizaje dialógico

Necesario para asegurar que los diálogos y las interacciones que se produzcan en el contexto escolar sean verdaderamente un factor clave del aprendizaje y del desarrollo socioemocional y sentimental. En el apartado 2.3 ‘Principios del aprendizaje dialógico’ se detallan y desarrollan los siete principios que articulan el aprendizaje dialógico (figura 9). En el apartado 2.4 se detalla la aplicación de los mismos al área de EF y, a continuación, se indica cómo se garantiza la presencia de los mismos en el modelo RIRC, y las implicaciones prácticas de cada uno de los principios.

Diálogo igualitario

- Establecer normas consensuadas con el alumnado y personas de la comunidad implicadas, así como transmitir la importancia de cumplir las normas.

Incorporar el diálogo igualitario en las rutinas diarias, en el desarrollo de los retos, en las interacciones de ayuda, etc. El alumnado aprenderá a dialogar dialogando y con la guía de un adulto.



Figura 9. Principios del aprendizaje dialógico

- En el área de EF se dan muchas interacciones, muchas de ellas fuera del control del profesorado y algunas de ellas basadas en relaciones de poder. Por ello es clave (1) fijar un tiempo en la sesión para que el alumnado puede anunciar y denunciar situaciones poco igualitarias sucedidas durante la clase que impidan el aprendizaje, la convivencia y el bienestar emocional; (2) alfabetizar la mirada para reconocer todas las dimensiones de la comunicación, ya que muchas niñas y niños no comunicarán con palabras situaciones que les generan daño y dolor por miedo a represalias. Pero sí lo harán con el silencio, con el lenguaje de los gestos y las miradas, con el lenguaje corporal, incluso con el tono. Y todas estas interacciones es necesario tenerlas en cuenta, para poder eliminar las interacciones de poder y garantizar cada vez más, espacios seguros e igualitarios; (3) dotar de atractivo mediante el lenguaje de la ética y el deseo, a las personas que se posicionan a favor de las víctimas y denuncian los comportamientos poco igualitarios; (4) utilizar un diálogo cargado de argumentos válidos y de vivencias reales que sucedan en las clases para diferenciar claramente comportamientos valientes, de comportamientos cobardes y poco respetuosos.
- Potenciar el diálogo entre el alumnado en grupos heterogéneos, preferiblemente organizados en grupos interactivos.
- Incorporar personas adultas en las clases: familiares, otros profesores y profesoras, personas de la comunidad, alumnado universitario, que dinamicen las interacciones

y aseguren relaciones igualitarias basadas en el diálogo igualitario, en el buen trato, en el respeto entre compañeros y compañeras.

- Plantear retos en los que sea fundamental tomar decisiones y llegar a acuerdos para poder ser superados.
- Plantear al alumnado situaciones de organización, agrupamientos, reparto de material, asignación de posiciones, negociación de distribución de retos, entre otras cuestiones, en las que se necesiten establecer acuerdos y criterios consensuados en base al diálogo igualitario.
- Utilizar la evaluación mediada por diálogos igualitarios y argumentos de validez como medio de aprendizaje: a) en las valoraciones dialogadas y compartidas que se establecen al final de cada sesión para valorar el aprendizaje y el comportamiento de todos y todas; b) al establecer criterios de calificación consensuados para poder repartir, en la evaluación final de cada periodo lectivo, los puntos de retos y los puntos extras⁷⁰ conseguidos por el grupo; y c) en cualquier proceso de evaluación que se realice durante las clases, sea calificable o no.

Inteligencia cultural

- Plantear propuestas en las que todos y todas puedan tener éxito independientemente del nivel de partida, de las habilidades o de las experiencias motrices, corporales y físicas previas.
- Proponer, sin renunciar a las altas expectativas, retos alcanzables por todos y todas independientemente de su situación de partida, aunque esto suponga que algunas personas tendrán que esforzarse más en apoyar a que otros compañeros y compañeras los superen.
- Plantear retos y crear escenarios en los que cada persona pueda contribuir al crecimiento de otros compañeros y compañeras sin importar su nivel previo de habilidad.
- Plantear retos de contenidos muy variados y que intenten recoger la riqueza cultural y corporal de las diferentes personas que integran el grupo.
- Plantear retos que contemplen la capacidad de acción y de lenguaje.

⁷⁰ Puntuación que se consigue cuando todas las personas de un grupo superan el mismo reto. Son asignados al grupo y repartidos, si así se establece por el alumnado, al final de cada periodo lectivo en una sesión de calificación dialogada.

- Plantear retos de muy diferente naturaleza (de habilidades y destrezas físicas, de dominios técnicos, de juegos colaborativos, de habilidades expresivas, de danza, de actividad física saludable, de habilidades acuáticas, etc.) con el objetivo de que todas las personas puedan sentirse competentes con alguno de los planteamientos y se configuren como referentes de apoyo para un determinado reto. De esta manera se evita privilegiar a los de siempre ofreciendo lo mismo de siempre.
- Plantear retos que amplíen las experiencias motrices de las personas con menor acceso a ellas. Es decir, retos vinculados a contenidos alejados de la realidad de las personas de cada grupo de clase.
- Establecer un marco de trabajo común, con una cultura de aula compartida.
- Valorar no solo la consecución del reto, sino otras capacidades y valores: respeto, esfuerzo, habilidades comunicativas a la hora de ayudar, responsabilidad con la mejora personal y la colectiva, autonomía, solidaridad, entre otras.
- Establecer criterios variados en relación al cumplimiento de los retos: en ocasiones pueden ser tiempos o marcas, en otros retos el incremento de mejora personal o grupal, en otros la ejecución fiel a un modelo o la creación de un producto a partir de unas pautas abiertas o cerradas, entre otros muchos criterios.
- Entrenar al alumnado en la capacidad de explicar lo que sabe hacer y de explicarlo para que otra persona sea capaz de entenderlo, teniendo en cuenta las palabras que pueden conectar más con la realidad de la persona que es ayudada. En definitiva, aprender a seleccionar la información y la manera más adecuada de expresarla para cada interacción con el objetivo de ayudar realmente a otra persona.
- Potenciar la participación educativa de personas adultas muy diversas.

Transformación

- Establecer retos basados en altas expectativas, independientemente del punto de partida, o conocimientos previos, de cada persona.
- Hacer partícipes a las personas voluntarias que dinamizan las interacciones de las altas expectativas.
- Establecer mecanismos de guía y apoyo para que se cumplan las altas expectativas: guía eficaz del profesorado, red de apoyo entre iguales, participación de personas de la comunidad, periodos de práctica amplios, ampliación del tiempo de aprendizaje

durante el recreo y en horario no lectivo, información a las familias de los retos planteados para que puedan ayudarles en aquellos que sea posible.

- Planificar contemplando la posibilidad de transformar la distribución y temporalización de los retos, los agrupamientos y las interacciones, las ayudas, los tiempos de clase y las fases propias del modelo⁷¹, entre otros, con el objetivo de que todo el alumnado consiga los retos establecidos.
- Fomentar y expresar a través de los retos planteados y de las acciones que se implementa, un discurso de la práctica, de la participación, del esfuerzo y la ayuda solidaria para transformar no solo los niveles previos de conocimiento, sino para fortalecer valores y sentimientos deseables en una sociedad democrática o transformar valores poco igualitarios.
- Utilizar, preferentemente, el momento de la evaluación diaria para generar un espíritu crítico en el alumnado, relacionado con aspectos directamente vinculados al área -la competición, los valores del deporte, la cultura corporal y motriz, la violencia en contextos deportivos-, y con aspectos de convivencia -valores igualitarios y poco igualitarios, situaciones o interacciones que generan exclusión, entre otros-.
- Transformar los retos en vez de adaptarlos, en caso de ser necesario reducir el nivel de exigencia o aumentarlo para algún alumno o alumna. Nunca se debe variar la naturaleza del reto, es decir, la esencia del reto permanece invariable, modificándose los criterios de superación del reto.
- Plantear retos cuya práctica pueda ser transferible a cualquier contexto, aunque el verdadero desafío es plantear retos cuya práctica sea sostenible en contextos diferentes al aula, una vez superados.

Dimensión instrumental

- Valorar y evaluar la adquisición, tanto de aprendizajes curriculares propios del área, como de aprendizajes sociales, emocionales y sentimentales.
- Informar al alumnado de la relación de estándares de aprendizaje establecidos en el currículo que se vinculan con a cada reto, así como detallar claramente qué se espera del alumnado y cómo se valora y califica.

⁷¹ Son: fase de ajuste o calibrage, fase estable y fase de libertad de elección. Se detallarán en el apartado de estructura didáctica

- Transmitir claramente las expectativas de interacción social y los valores que se defienden y potencian en el modelo, siendo principalmente las interacciones dialógicas, las relaciones de calidad y amistad, la solidaridad, la valentía, el respeto, el esfuerzo, la autonomía, la responsabilidad personal y compartida, la honestidad, la perseverancia y la superación, entre otros.
- Superar la idea de la igualdad de oportunidades como garantía de éxito educativo y tener presente el objetivo de la igualdad de resultados del alumnado, es decir, que todos y todas consigan sin excepciones, como consecuencia de las estrategias inclusivas y dialógicas activadas en el modelo, los resultados de aprendizaje establecidos.
- Superar los discursos exclusivos de rendimiento, salud física, recreacionismo y activismo, e incorporar un discurso inclusivo de la EF que se vincula con la mejora de los aprendizajes propios del área y, de manera compatible, con los aprendizajes en valores, emociones y sentimientos.
- Promocionar hábitos saludables a nivel físico, emocional y relacional, y potenciar estilos activos de vida transferibles fuera del contexto escolar.

Creación de sentido

- Plantear retos que unan diferentes esferas de valor, es decir, retos que sean atractivos, retos que sean útiles y buenos para el alumnado, retos que sean valiosos para el alumnado y para sus círculos cercanos, y retos que tengan en cuenta las claves del aprendizaje dialógico.
- Fomentar la responsabilidad del alumnado con el propio aprendizaje y con el de los demás compañeros y compañeras.
- Utilizar la evaluación compartida diaria para potenciar la conciencia percibida del aprendizaje de cada alumno y alumna, y la conciencia del aprendizaje del resto de compañeros.
- Priorizar el trabajo individual con interacciones variadas, y los trabajos en pequeños grupos heterogéneos que pueden ir desde las parejas hasta grupos de seis personas.

- Garantizar espacios seguros, relaciones libres de violencia y, sobre todo, personas activas dentro del grupo que denuncien y se posicionen ante comportamientos excluyentes y poco igualitarios de compañeros y compañeras del grupo⁷².
- Incorporar al aula a personas cercanas y referentes de realidades diversas.

Solidaridad

- Educar en solidaridad implica no solo hablar de ella, sino, principalmente vivirla. En el modelo, el profesorado, el alumnado, familiares y otros agentes sociales colaboran estrechamente para conseguir la manifestación de la solidaridad en el contexto educativo: el máximo aprendizaje de todos los niños y niñas.
- Desafiar constantemente las desigualdades, visibilizar y recordar al alumnado los aprendizajes conquistados y percibirlos como inalcanzables en un tiempo pasado.
- Fomentar y ayudar a gestionar cada día la colaboración entre iguales con el claro compromiso de mejorar los aprendizajes de todos los compañeros y compañeras.
- Fomentar la esperanza en conseguir los objetivos planteados con una práctica deliberada y consciente, con esfuerzo, con ayuda y colaboración del resto de personas, con una guía adecuada, etc. Y en caso de no conseguirlos, valorar cuáles han sido los motivos, para conseguir superarlos en la siguiente oportunidad.
- Ofrecer más tiempos, más espacios e interacciones con más personas que el profesor o profesora para conseguir mejoras en los aprendizajes.
- Trasmitir al alumnado que, en el proceso de ayuda, aprende quien la recibe y quien la ofrece.
- Concretar la solidaridad en comportamientos observables y valorados por el profesorado y por el alumnado en la evaluación compartida diaria, aumentando así la consciencia al respecto.

Igualdad de diferencias

- Generar contextos de práctica donde todo el alumnado pueda participar en condiciones de equidad para aprender y mejorar sus realizaciones, independientemente de su nivel de habilidad, condición física, social, género o etnia,

⁷² Las personas que se posicionan y actúan ante injusticias se denominan en la literatura como ‘Upsatanders’.

- Ofrecer niveles diferenciados de apoyo en función de las condiciones de partida y de las dificultades permanentes o temporales que pueda tener una persona.
- Plantear propuestas duraderas para asegurar una práctica prolongada en el tiempo.
- Ofrecer más espacios, más tiempos y con más personas. Además de las ayudas recibidas por el profesor o profesora, los iguales y las personas de la comunidad en el tiempo de clase asignado, se habilita el tiempo de recreo en el que se puede interaccionar con iguales de cursos diferentes. También se dan las condiciones para poder trabajar y superar los retos durante el tiempo no lectivo, en otros entornos y con otras personas.
- Respetar el deseo de privacidad puntual en la práctica cuando sea solicitado en base a argumentos válidos, así como respetar el derecho a no querer ser tocado o tocada en determinadas situaciones de trabajo o la voluntad de no querer trabajar con determinadas personas en determinadas situaciones.

3.3.3 Clave 3: Asegurar aprendizajes con interacciones

Desde diferentes disciplinas como la psicología, la sociología, la pedagogía y la neurociencia principalmente, hay un consenso en establecer que la interacción es una de las claves fundamentales del aprendizaje y el desarrollo de las personas. Vygotsky (2012) indicó que las funciones superiores⁷³ se originan gracias a las interacciones sociales, y que es posible recorrer la ‘zona de desarrollo próximo’ a través interacciones de aprendizaje con los adultos y con los compañeros y compañeras más capaces. Mead (1973) también consideraba que la interacción, mediada por el lenguaje, era un mecanismo central para el desarrollo cognitivo. Bruner (2012), en su etapa sociocultural e interactiva, defendió que en el contexto educativo “el aprendizaje es un proceso interactivo en el que las personas aprenden unas de otras” dentro de una subcomunidad (p. 42), no excluyendo de este andamiaje al profesor o profesora, que actúa como un guía adulto. Tanto en las teorías sociológicas contemporáneas (Flecha et al., 2001), como en la psicología actual (Racionero-Plaza & Padrós, 2010), se considera que, junto con el diálogo y la cultura, la interacción es un factor clave del aprendizaje. Además, el proyecto de más rango científico en el ámbito educativo, INCLUD-ED (Flecha, 2015), identificó

⁷³ Percepción, razonamiento, memoria, atención y habilidades lingüísticas.

que las actuaciones que están demostrando generar los mejores resultados en las escuelas están en la línea del aprendizaje y la enseñanza dialógica. Desde la neurociencia también se apoya que el diálogo y la interacción social son claves del aprendizaje (Kandel et al., 2000; Nouri, 2014). Por lo tanto, parece haber suficiente respaldo para afirmar que una de las claves del aprendizaje es la interacción social mediada por el lenguaje (Mercer, Hargreaves, & García-Carrión, 2016).

Ahora bien, no todas las interacciones generan los mismos aprendizajes, ni todos los diálogos superan desigualdades educativas (García-Carrión et al., 2018). Las interacciones dialógicas, en las que predominan los actos comunicativos guiados mayoritariamente por diálogos igualitarios, sinceros y respetuosos, orientadas al acuerdo y a la comprensión, tienen más impacto en el aprendizaje que las interacciones basadas en argumentos de poder y en la fuerza simbólica o física (Flecha, 2011). El aprendizaje dialógico defiende un diálogo que sirve para aumentar al máximo los aprendizajes de todas las personas; se trata de “un diálogo con pretensiones de validez, igualitario y respetuoso con todas las personas, independientemente de su nivel socioeconómico, género, cultura, nivel académico y edad” (Aubert et al, 2013, p. 173). Cuando las interacciones sociales se basan en principios dialógicos y son guiadas con eficacia, destacan como un instrumento fundamental, tanto para las relaciones como para el aprendizaje (Alexander et al., 2010). Por otro lado, las interacciones con personas que no confían en las posibilidades y capacidades del otro, influirán en el autoconcepto, en la confianza y en la visión del resto de compañeros y compañeras sobre esa persona. Las interacciones que realmente aumentan las propias expectativas, la confianza y la autoestima, son aquellas que aumentan los aprendizajes y el sentido por aprender (Aubert et al., 2013).

Con relación a los beneficios, parece claro que cuando los niños y niñas comparten sus conocimientos, se ayudan mutuamente a mejorarlos y se ve reflejado en la evaluación de los resultados, el aprendizaje se vuelve más significativo y cobra sentido (Cohen & Zach, 2013). Los alumnos y alumnas que colaboran en interacciones de calidad aprenden más que los que actúan separados, sin interacciones (Kuhn, 1972). Riggio (2007) hace énfasis en que produce más éxito y más ganancias psicológicas y cognitivas el trabajo en grupo y en parejas, aunque sean entre compañeros ‘poco exitosos’, que el trabajo individual. Tampoco parece haber dudas de que la mejora se produce tanto en la persona que recibe

ayuda, como en la persona que ayuda cuando las interacciones están mediadas por el lenguaje (Racionero-Plaza, 2010). Kandel et al. (2000) afirmaron que las interacciones sociales ayudan al desarrollo del lenguaje y que la mejora de este, hace que las interacciones también lo hagan. Años antes, Vygotsky (2012) consideró que el lenguaje era el instrumento simbólico más importante para dirigir el aprendizaje y el desarrollo. Estos argumentos han sido apoyados en investigaciones contemporáneas, y se ha demostrado que las acciones basadas en el lenguaje, como explicar, razonar y hacer preguntas, son instrumentos para fomentar el pensamiento, el desarrollo del conocimiento, la metacognición y el pensamiento crítico (Racionero-Plaza, 2010).

En el ideal del modelo RIRC las interacciones que suceden entre las personas están en un plano de igualdad, son guiadas por diálogos igualitarios y todas las actuaciones se articulan con los principios del aprendizaje dialógico. En EF las interacciones están mediadas por el diálogo, pero por las características del área se da la peculiaridad de que otras muchas interacciones están guiadas por otras formas del lenguaje, como el corporal, las miradas, los gestos, las posturas, la mímica o el silencio.

Tratar el tema de las interacciones implica abordar la cuestión de las agrupaciones. El proceso de agrupación puede suponer una gran oportunidad para la interacción social, pero si se implementa incorrectamente, si no se sabe gestionar o se permiten ciertas licencias, puede ser un catalizador para la victimización, la exclusión y la violencia (Healy, 2014). El criterio que cuenta con más respaldo científico en relación a las agrupaciones es que los máximos aprendizajes se alcanzan en interacciones heterogéneas (INCLUDED-Consortium, 2011). Aunque no existe una fórmula única, son muchas las estrategias reflejadas en la literatura para intentar asegurar agrupaciones heterogéneas, tanto si son las propias alumnas y alumnos quienes seleccionan las agrupaciones, como si es el profesor o profesora; se habla de formar grupos diversos en cuanto al género, habilidad y destreza física, cultura, habilidad comunicativa, iniciativa, liderazgo, afrontamiento de los desafíos, capacidad de ayuda, necesidad de ayuda, y un largo etcétera. Sin embargo, en la intención de garantizar la heterogeneidad de las agrupaciones se pueden vulnerar derechos fundamentales que tienen consecuencias negativas en la vida de algunas niñas y niños. Por ejemplo, agrupar a una víctima de acoso, mofas o humillaciones con su acosador; agrupar a una persona abusona con otra más insegura; agrupar a personas poco respetuosas con el cuerpo y la intimidad de las demás personas

con niñas y niños que no desean que su cuerpo sea tocado o expuesto ante determinadas personas; y así un largo etcétera. Como estas cuestiones suelen pasar desapercibidas para el profesorado, porque no son consciente de ello o porque no pueden estar presente en el control de todas las interacciones (Fuller et al., 2013), en el modelo RIRC se proponen una serie de estrategias y consideraciones para garantizar que la heterogeneidad no suponga la vulneración del derecho fundamental de recibir una educación de calidad:

1. Priorizar siempre que sea posible la agrupación en forma de grupos interactivos, porque la presencia de una persona adulta en cada grupo asegura un mayor control de las interacciones (INCLUDED-Consortium, 2011).

2. Hacer hincapié en los retos en pequeños grupos heterogéneos (de 2 a 6 personas), para priorizar la interacción social y facilitar la observación y gestión de la misma (Fletcher & Baker, 2015; Ni Chroinin et al., 2018).

3. La presencia de retos individuales en un marco de trabajo común o en estaciones de trabajo es también prioritario, pero teniendo presente que no se trata de un trabajo en solitario, sino que se establece un compromiso compartido de mejora colectiva en el que el profesor o profesora anima, potencia, fomenta y gestiona las interacciones entre el alumnado, es decir, el profesorado se convierte en un facilitador de las interacciones y del aprendizaje (Goodyear & Dudley, 2015).

4. Posponer los retos en grupos medianos y grandes (8 o más personas) hasta garantizar: los principios igualitarios en los miembros del grupo -diálogo, respeto, honestidad-; que predomine entre el alumnado un compromiso compartido por la mejora de todos y todas; relaciones mayoritariamente igualitarias dentro del grupo; la normalización de la denuncia y el posicionamiento ante injusticias como un comportamiento valiente y deseable. En definitiva, plantear retos que impliquen agrupamientos medianos y grandes debería contemplarse cuando la gestión del grupo sea eficaz y existan garantías de garantizar entornos de aprendizaje seguros. Esta recomendación se intensifica para los retos en gran grupo cuyos contenidos sean juegos y deportes competitivos, debido a todo lo expuesto a lo largo del marco teórico en relación a estos contenidos.

5. La evaluación dialógica y compartida (Castanedo-Alonso & Capllonch, 2019) al final de cada sesión se convierte en un momento fundamental para socializar en la prevención de la violencia, para verbalizar cuáles son las expectativas de interacción

social y conducta, para denunciar y quitar atractivo a comportamientos poco igualitarios sucedidos en clase y para dotar de atractivo comportamientos igualitarios. Empoderar a las personas que demuestran comportamientos igualitarios y desempoderar a quienes no los demuestran es esencial para ir configurando grupos igualitarios y respetuosos.

6. El modelo defiende la libertad dialogada de interacción. Conseguirlo implica un proceso complejo y difícil, pero necesario a la luz de las siguientes argumentaciones. La libertad de interacciones, junto con los intereses compartidos, la participación y las relaciones sociales son los ideales de las escuelas democráticas (Apple & Beane, 2012). Para Felder (2018) “es de crucial importancia para la vida de las personas tener un cierto grado de libertad para decidir dónde quieren ser incluidos y con qué desean ser asociados”⁷⁴ (p. 63). En la misma línea, el premio nobel de economía Sen (2009) afirma que “más libertad nos da más oportunidades de perseguir nuestros objetivos, esas cosas que valoramos (...), y asegurarnos de que no nos vemos forzados a entrar en un estado debido a las limitaciones impuestas por otros”⁷⁵ (p. 228). Esta segunda parte de la afirmación está relacionada con la libertad dialogada de elección, presente en el modelo y que será explicada en el apartado de estructura didáctica, concretamente en las fases final del modelo: libertad de elección. La libertad de interacciones también está relacionada con la creación de sentido en el proceso de aprendizaje, ya que este surge “cuando la interacción entre personas es dirigida por ellas mismas” (Elboj et al., 2002, p. 63). La clave está en asegurar el equilibrio entre el respeto al principio de libertad y el respeto a la voluntad de no querer interaccionar con personas que tratan mal (Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, 2016), y garantizar las interacciones heterogéneas para potenciar los aprendizajes. Es importante tenerlo en cuenta para no caer en las limitaciones reflejadas en el trabajo de Kutnick, Blatchford y Baines (2002), quienes observaron que cuando se permitía a los niños y niñas agruparse libremente acababan haciéndolo por niveles de aprendizaje. En este sentido, en ‘pedagogía de la autonomía’, Freire (2004) mencionaba que es necesario poner límites a la libertad del

⁷⁴ is of crucial importance for people’s lives to have a certain degree of freedom to decide where they want to be included and what they wish to be associated with [lit.].

⁷⁵ ‘more freedom gives us more opportunity to pursue our objectives -those things that we value. (...) to make sure that we are not being forced into some state because of constraints imposed by others’ [lit.].

alumnado y dirigirla, pero siempre desde la base del diálogo y con la intención de buscar lo mejor para su aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo expuesto, la libertad de interacciones se contempla para cualquier tipo de agrupación. Cuando los retos son individuales cada persona puede interactuar libremente con quien desee, y el papel del profesorado va en línea con la estrategia 3: asegurar la heterogeneidad de las interacciones, asegurar la variedad de las interacciones y asegurar que todos y todas se relacionen con compañeros y compañeras, además de dar apoyo a quien lo necesite. Cuando los retos son en pareja o más personas, la libertad de interacciones cobra más complejidad. En este caso el alumnado se mantiene estable en su agrupación, pero se permite la libertad de interacciones bajo ciertas premisas: (a) cuando todos los miembros del grupo están de acuerdo en interactuar con otros compañeros hasta encontrar la persona o personas con las que mejor trabajen en ese reto; (b) cuando se ha superado el reto y los miembros del grupo deciden separarse para ir a ayudar a compañeros y compañeras de otros grupos que aún no lo han superado; (c) cuando una persona no se encuentra cómoda o segura en una agrupación podrá solicitar un cambio, pero tendrá que aportar argumentos válidos para que el profesor apruebe el cambio o se encuentre un consenso.

7. Fomentar relaciones de calidad y amistad entre los compañeros y compañeras con el objetivo de garantizar entornos seguros, inclusivos y libres de violencia. Fomentar relaciones solidarias, respetuosas y basadas en la confianza contribuye a crear relaciones carentes de acoso y asegura un futuro más saludable (Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, 2016). Las relaciones de amistad ideal tienen un rasgo común: la ausencia de violencia y libertad de elección en las relaciones (Duque, 2015). En este sentido, es importante tener presente la socialización como estrategia para dirigir la elección de las amistades, a través de los actos comunicativos, hacia aquellas relaciones con violencia cero. Es fundamental trabajar en cualquier momento de clase los valores de la amistad ideal, cuestionar comportamientos impropios de la amistad que suceden en el aula y redirigir el atractivo hacia relaciones igualitarias. También hay que transmitir que en clase se puede, si se quiere, ser amigo o amiga de todas las personas que tratan bien, pero no hay ninguna obligación de hacerlo con quien trata mal. Esta libertad se retroalimenta y crece progresivamente a través de las estrechas relaciones interpersonales (Felder, 2018). Promover interacciones que posibiliten compartir pensamientos y

sentimientos, que permitan guiarse, apoyarse y ayudarse entre compañeros y compañeras favorece generar amistades en EF (Seymour et al., 2009). Fletcher y Baker (2015) especificaron que fue a través de pequeños grupos como se crearon conscientemente oportunidades para el desarrollo de la amistad y se mostró el valor de la interacción social. En el modelo RIRC, cualquier tipo de agrupación puede suponer una oportunidad para fomentar o redirigir relaciones entre compañeros y compañeras con el objetivo de crear y consolidar relaciones de calidad y amistad. Un paso previo y necesario a las relaciones de calidad es conocerse a uno mismo y a la otra persona y superar prejuicios existentes entre las personas. Con esa motivación, Bruner (2012) reforzó la idea de que a través del diálogo, la interacción y la colaboración nos conocemos mejor a nosotros y al otro.

8. Por último, y en relación a dotar de mayor consciencia al profesorado sobre estas cuestiones, es importante alfabetizar la mirada para ser eficaz en el papel de observador de interacciones. Es recomendable la formación dialógica de profesorado (Roca, 2016) en cuestiones de socialización preventiva de la violencia para que las interacciones en EF sean impulsoras de los mejores aprendizajes y no causantes de fracasos y exclusiones.

3.3.4 Clave 4: Dirigir la enseñanza a máximos

Dirigir la enseñanza a niveles previos no es útil porque “el aprendizaje orientado hacia los niveles evolutivos que ya se han alcanzado resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo” (Vygotsky, 2012, p. 137). Además, lejos de cualquier perspectiva adaptativa o determinista, el conocimiento ya alcanzado por una persona -nivel de desarrollo real-, no determina lo que puede llegar a aprender una persona -nivel de desarrollo potencial-. La zona de desarrollo próximo (ZDP) es:

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto [profesorado, familiares o personas de la comunidad] o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 2012 p. 133).

Roth y Radford (2010) aclaran que la ZDP debe entenderse como un logro interactivo cargado de comunicación, y no como una oposición entre quien sabe -rol de experto- y

quien no sabe -rol de aprendiz-. Desde la perspectiva dialógica, para que se produzcan aprendizajes transformadores que permitan avanzar en la ZDP, son necesarias, como se ha indicado en la clave anterior, las interacciones dialógicas (Soler-Gallart & Flecha, 2010; Soler-Gallart & Pulido, 2012).

Por otro lado, “el desarrollo cognitivo de los estudiantes y su aprendizaje no está limitado por los estadios generales del desarrollo” (APA, 2015, p. 10), sino que es el aprendizaje el que promueve el desarrollo de las funciones psicológicas superiores (Vygotsky, 2012). Por lo tanto, y alejado de las teorías del desarrollo por estadios defendidas, entre otros, por Piaget y Binet (Egan, 2005), el nivel de desarrollo madurativo, uno de los condicionantes de la competencia motriz, tampoco determina lo que puede llegar a aprender un niño o niña (Aubert et al., 2013). Por ello, dirigir la enseñanza a máximos es fundamental para generar aprendizajes transformadores. Teniendo en cuenta lo anterior, el modelo RIRC se aleja de la perspectiva de adaptación del aprendizaje a los niveles previos de conocimiento, propio de modelos de atención a la diversidad dominantes en el actual sistema educativo español.

Una enseñanza de máximos basada en altas expectativas favorece las interacciones que aumentan los aprendizajes y el sentido por aprender, además de ser las interacciones que aumentan las propias expectativas, confianza y autoestima (Aubert et al., 2013). Aunque es importante tener presente que la capacidad de aprender no depende solo de los conocimientos y aptitudes adquiridas, sino de lo que una persona cree que puede hacer, que a su vez está condicionado y es el resultado de lo que las personas importantes del círculo social piensan que esa persona puede. Este proceso social de influir sobre otros en interacciones sociales es lo que Mead (1973), denominó interaccionismo simbólico. De nuevo, de la mano de Bruner (2012), la orientación comunicativa de la educación cobra relevancia al ser el lenguaje y sus formas derivadas de comunicación lo que permiten la construcción y elaboración de la ‘red de expectativas mutuas’ (p. 204), fundamental para la construcción cultural y personal. Por otro lado, parece que cuanto más se aprende más se mejora la convivencia y el comportamiento del alumnado (Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, 2016).

Apoyado por los argumentos expuestos, en el modelo RIRC se proponen retos basados en altas expectativas. Pero, plantear retos de alta exigencia puede que, en ocasiones,

supere el nivel de competencia percibida o autoeficacia de algunos alumnos y alumnas (Wigfield & Eccles, 2000). Para evitar el abandono de la práctica debido a la frustración que genera en las personas trabajar fuera del nivel de competencia percibido, es importante actuar desde diferentes frentes: (a) ayudar a re-interpretar, a través del diálogo, las causas que atribuyen a los fracasos en experiencias previas y/o similares (Weiner, 1985); (b) atribuir parte del éxito a la práctica y a la repetición intencionada, es decir, pensar en lo que se está haciendo y compartirlo con las personas en interacción (APA, 2015; Pascual-Leone et al., 1995); (c) promover en el alumnado el valor del esfuerzo, porque “sin esfuerzo no hay desarrollo” (Racionero-Plaza, Ortega, García-Carrión, & Flecha, 2013, p. 82); y (d) ofrecer multitud de apoyos, ya que de nada sirve establecer altas expectativas si no van acompañadas de altos niveles de guía y andamiaje para quienes más lo necesiten (Bruner, 2012; Vygotsky, 2012), es decir, es fundamental establecer altas expectativas, aunque también lo es guiar al alumnado hacia la consecución de esas altas expectativas.

La necesidad de ofrecer apoyos para establecer y mantener un clima de aprendizaje transformador para todas y todos, da paso a la siguiente clave del modelo.

3.3.5 Clave 5: Proporcionar un alto nivel de apoyo al alumnado

Otra de las claves del modelo es proporcionar un alto nivel de apoyo a los estudiantes, no solo porque es necesario para guiar las altas expectativas hacia aprendizajes superiores, sino porque es fundamental para la gestión eficaz del aula y se asocia con niveles más bajos de acoso en el aula (APA, 2015). Desde una orientación inclusiva se define el apoyo como: “todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para responder a la diversidad del alumnado de forma que se les valore a todos y todas igualmente” (Booth & Ainscow, 2015, p. 48). En el modelo RIRC, con la intención de garantizar la equidad, se ofrece un nivel diferenciado de apoyo al alumnado (Griggs & Medcalf, 2015), dando más a quien más lo necesite en cada circunstancia.

El profesor o profesora se convierte en una fuente de apoyo para el alumnado, no solo por su papel de guía en el avance hacia un nivel de desarrollo potencial (Vygotsky, 2012), sino porque la relación que establezca con su grupo de alumnos y alumnas puede ser determinante para que se cumplan las expectativas académicas y conductuales (Grivins, 2013). Parece que las relaciones de confianza con el grupo (APA, 2015; Mead, 1973), la

“fe en la capacidad individual y colectiva de las personas para crear posibilidades” (Apple & Beane, 2012, p. 21), y las relaciones basadas en el diálogo igualitario (Flecha, 1997a), son los tipos de interacción que más facilitan cumplir las altas expectativas y altas cotas de inclusión.

Wells (2001), indicó que

proporcionar ayuda en la zona de desarrollo próximo es una función, pero no del rol o del estatus sino de la propia colaboración: en potencia, cada participante puede actuar de manera que ayude a los demás y todos pueden aprender de las contribuciones ajenas (p. 311).

De la cita anterior se deduce que el profesorado no es la única fuente de apoyo para el alumnado, pero sí es necesaria la reorganización y reorientación de otros recursos humanos para que se maximicen y multipliquen los apoyos. La idea es conjugar la figura del docente como activador del aprendizaje y facilitador de apoyos con (a) el funcionamiento de las niñas y los niños como co-aprendices (Casey, 2012), o como una subcomunidad de aprendices mutuos, donde “los aprendices se ayudan a aprender unos a otros, cada cual de acuerdo a sus habilidades, (...) se andamian unos a otros” (Bruner, 2012, p. 41), y con (b) familiares y personas de la comunidad dinamización interacciones y apoyando el aprendizaje del alumnado (INCLUDED-Consortium, 2011). A continuación, se detallan ambas posibilidades:

a) El aprendizaje entre iguales⁷⁶, es decir, el aprendizaje individual mediado por la interacción entre iguales de diferentes niveles de rendimiento, agrupados en parejas o pequeños grupos heterogéneos, es uno de los enfoques de enseñanza efectivos para aumentar los aprendizajes reportado en uno de los estudios más completos sobre enfoques de enseñanza (Hattie, 2009). Un tipo de aprendizaje entre iguales, la tutoría entre iguales, se ha identificado como una acción que favorece la inclusión educativa, proporcionando un apoyo adicional al alumnado con un rendimiento más bajo (INCLUDED-Consortium, 2011). En el área de EF, la tutoría entre iguales cuenta con una dilatada investigación (e.g., Block, Oberweiser, & Bain, 1995; Houston-Wilson, Lieberman, Horton, & Kasser,

⁷⁶ Peer learning

1997; Klavina & Rodionova, 2015), identificándola como una práctica eficaz en contextos de EF inclusiva, que da respuesta a la diversidad del alumnado (Temple & Lynnes, 2008). A pesar de las evidencias que respaldan su eficacia, tanto el aprendizaje entre iguales como la tutoría entre iguales, requieren de espacios y estructuras que favorezcan relaciones horizontales y no jerarquizadas entre el alumnado, aún teniendo roles diferentes (tutor/a-tutorizado/a); requiere que el profesorado y el alumnado asuman que pueden aprender unos de otros de manera flexible, y que pueden aprender mientras enseñan; y requiere que el profesorado entrene y capacite en la habilidad de enseñar al alumnado, ya que la tutorización entre iguales resulta menos eficaz cuando es espontánea (Ensergueix & Lafont, 2011; Lafont, Riviere, Darnis, & Legrain, 2017).

Con relación a los múltiples tipos o formatos de tutorización entre iguales (Cervantes, Lieberman, Magnesio, & Wood, 2013), el modelo RIRC contempla los siguientes:

- Tutoría entre compañeros de toda la clase⁷⁷: se divide la clase en parejas o pequeños grupos, garantizando la heterogeneidad en cuanto a nivel de partida o capacidad en una tarea o habilidad. En cada agrupación hay personas que tutorizan y personas tutorizadas, siendo la relación recíproca y cambiante a lo largo de una sesión o de una unidad didáctica. El alumno o alumna que tutoriza u ofrece la ayuda puede no ser designada por el docente, siendo los propios alumnos y alumnas quienes asumen esa responsabilidad, o pueden ser asignados y asignadas por el docente, quien indica a toda la clase la necesidad de apoyar a las personas que necesitan una ayuda adicional. En este formato de tutorización, las agrupaciones pueden ser fijas o pueden variar a lo largo de una sesión o de un periodo de tiempo, pudiendo el alumnado pasar de un grupo a otro ofreciendo ayuda.
- Tutoría de pares unidireccional o fija⁷⁸: estrategia que se utiliza para catapultar un aprendizaje en un periodo corto de tiempo. Un alumno o alumna con capacitación ayuda a un compañero o compañera hasta que consigue mejorar un dominio o habilidad en determinado contenido, o hasta que supera un reto. Este tipo de

⁷⁷ Class-wide peer tutoring

⁷⁸ Unidirectional Peer Tutoring

tutorización es puntual y suele utilizarse cuando falta poco tiempo para acabar una unidad didáctica y hay alumnado que aún no ha superado algún reto.

- Tutoría entre iguales de todas las edades⁷⁹: implica que un alumno o alumna ofrece ayuda a iguales de cursos inferiores. Esta estrategia se suele dar en dos situaciones: (1) en los tiempos de ampliación de aprendizaje durante el recreo, y (2) cuando hay coincidencia horaria entre dos grupos. Las ayudas no son exclusivas del alumnado de mayor edad al alumnado de menor edad. Los alumnos de menor edad también pueden ayudar a los de cursos superiores en aquellos contenidos que los primeros dominan y los segundos no tienen adquiridos.

b) Por último, otros apoyos naturales y accesibles surgen de la participación de personas adultas diferentes al profesorado. El proyecto INCLUD-ED (2011) identificó cinco modelos de participación de las familias y de personas de la comunidad: informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa, siendo los tres últimos tipos de participación los que más influyen en el éxito académico y mejora de la convivencia. En el modelo RIRC se acogen los dos últimos tipos de participación: la evaluativa y la educativa. En la participación evaluativa, las familias están involucradas en la evaluación diaria de los aprendizajes del alumnado y en la calificación final de los mismos. En la participación educativa se incluye a las familias y miembros de la comunidad en las sesiones de EF. Son tres los formatos de participación que se contemplan en el modelo:

- 1) Los grupos interactivos: actuación educativa de éxito, identificada en INCLUD-ED (Flecha, 2015), en el que las personas voluntarias dinamizan interacciones de pequeños grupos heterogéneos.
- 2) Interacciones libres: formato de participación en el que las personas voluntarias se mueven libremente por el aula e interacciona con quien deciden, bien sea porque se siente más cómodas con determinados alumnos y alumnas, o porque cree que necesitan más ayuda. En momentos puntuales, el profesor o profesora pueden solicitar su ayuda para algún grupo o persona concreta. Los objetivos de la dinamización e interacciones con el alumnado son los mismos que en los grupos interactivos.

⁷⁹ Cross-Age Peer Tutoring

3) Voluntariado experto: implica participaciones puntuales de familiares o de personas de la comunidad con la intención de ofrecer ayuda al alumnado en contenidos específicos que se trabajan en clase. Aunque tienen rol de expertas, el docente es quien coordina y gestiona la sesión, y asegura que las interacciones de las personas adultas con el alumnado sean dialógicas.

3.3.6 Clave 6: Ofrecer información y feedback efectivo

Un entorno ordenado, predecible y con normas claras contribuye a la creación de un clima de aprendizaje seguro; además, “las estructuras conocidas y predecibles [qué, cuándo y cuánto] (...) son ventajosas para los estudiantes tanto para la conducta en el aula como para el rendimiento académico” (APA, 2015, p. 29). Como se verá en la estructura didáctica del modelo, el alumnado tiene acceso a toda la información relacionada con el proceso de aprendizaje, eliminando cualquier incertidumbre que interceda en el aprendizaje. Además de tener acceso a la información, “un feedback⁸⁰ a los estudiantes claro, explicativo y a tiempo, es importante para el aprendizaje” (APA, 2015, p. 14). Sobre el tipo de feedback, Hattie y Timperley (2007), determinaron que condicionaba la eficacia para generar aprendizaje; incluyen muchas formas diferentes, que van desde las formas más simples de condicionamiento operante hasta formas elaboradas de modelado de errores, con efectos bastante diferentes en el aprendizaje del estudiante. Por ejemplo, los elogios, los castigos y las recompensas tenían efectos bajos por ser forma de feedback no informativa, además de socavar la motivación intrínseca en el caso de las recompensas; la retroalimentación correctiva era muy eficaz para mejorar el aprendizaje de nuevas aptitudes y tareas; y el feedback que contenía mucha información era el más efectivo. En uno de los estudios más completos sobre los enfoques de enseñanza, el meta-análisis de Hattie (2009), se identifica el ‘feedback formativo’ como una de las estrategias más eficaces para aumentar los aprendizajes. Implica informar para mejorar en una tarea, informar sobre aspectos de desempeño o comprensión, clarificar, compartir y comprender los objetivos y las expectativas conjuntamente (profesorado-alumnado), crear situaciones que desencadenen evidencia de aprendizaje, retroalimentación para que el alumnado avance y hacer que se conviertan en recursos para los demás. Por lo tanto, y en línea con

⁸⁰ Retroalimentación

la clave anterior, el feedback formativo se convierte en una de las estrategias de apoyo en el modelo, pero no la única.

En una revisión reciente sobre el feedback (Wisniewski, Zierer, & Hattie, 2020) se indica que el impacto está sustancialmente influenciado por el contenido de la información transmitida, siendo más eficaz cuanto más información contenga. El feedback de alta información aporta información sobre la tarea, sobre el proceso, y en ocasiones sobre el nivel de autorregulación. Esto sugiere que el alumnado se beneficia cuando se aporta información para entender mejor la tarea, para comprender qué errores cometieron, por qué los cometieron y qué pueden hacer para no cometerlos en otra ocasión. Lo anterior va en línea con la importancia de facilitar el “aumento de la conciencia del alumnado en relación a lo que están haciendo, cómo lo están haciendo y por qué lo están haciendo” (Bruner, 2012, p. 102). Proporcionar orientación para la búsqueda y elaboración de estrategias que permitan superar los retos planteados se presenta como otro tipo de feedback de utilidad para el modelo (Hattie & Timperley, 2007). Otra de las afirmaciones presente en el estudio de Wisniewski et al., (2020), aunque debe interpretarse con cierta cautela, es que el feedback tiene un mayor impacto en los resultados de las habilidades cognitivas y motoras que en los resultados motivacionales y de comportamiento.

Para finalizar este apartado es importante apuntar que en el modelo RIRC se prioriza el canal del diálogo y de los actos comunicativos para ofrecer feedback informativo al alumnado. Esto no implica rechazar el uso complementario de otros canales valiosos como el modelado o el feedback de vídeo autocontrolado para el aprendizaje de determinadas habilidades (Kok, Komen, van Capelleveen, & van der Kamp, 2019).

3.3.7 Clave 7: Fomentar altos niveles de responsabilidad individual y compartida

“Para conseguir relaciones de igualdad dentro del aula, es necesario fomentar la responsabilidad individual entre el alumnado, y asegurarse de que todos se involucran en el aprendizaje de sus compañeros y compañeras” (INCLUDED-Consortium, 2011, p. 56). En esta breve cita aparece de manera muy acertada el concepto de responsabilidad individual, e implícitamente el de responsabilidad compartida o social, ambos valores propios de aulas eficaces e inclusivas (Grenier, 2010). La responsabilidad no se genera de la nada y no está exenta de obstáculos, por lo que es necesario crear condiciones para su desarrollo. Desde una perspectiva dialógica, la responsabilidad individual está

vinculada a la creación de sentido. Es decir, se favorece la responsabilidad individual a medida que un alumno o alumna es consciente de que está aprendiendo, se asigna un valor a lo que aprende y se comparte en interacciones igualitarias (Aubert et al., 2013). La individualización del aprendizaje y la autonomía también son factores que ayudan al desarrollo de la responsabilidad individual, al igual que la responsabilidad compartida, que alimenta los esfuerzos personales por superar los obstáculos que se interponen a las metas de aprendizaje establecidas. La responsabilidad compartida se entiende como el interés y el cuidado por los compañeros y compañeras y se expresa en forma de ayudas a los demás (Elboj et al., 2002). Así como la responsabilidad individual está vinculada al principio de creación de sentido, la responsabilidad compartida lo está con el principio dialógico de solidaridad, en el sentido que es una responsabilidad que se manifiesta con el objetivo de conseguir la mejora en el aprendizaje de todas las personas que forman un grupo.

En el modelo RIRC, la responsabilidad individual se relaciona con la autogestión de tiempos y esfuerzos de forma autónoma para conseguir superar los retos planteados; la responsabilidad compartida se relaciona con los esfuerzos conjuntos para perseguir los intereses compartidos, que pueden resumirse en la consecución de todos los retos por parte de todas y todos en un ambiente de trabajo agradable y respetuoso. Ambas responsabilidades son necesarias y están implicadas en la consecución de la igualdad de resultados a través de la igualdad de diferencias.

El alumnado no puede ser el único responsable de los aprendizajes de sus compañeras y compañeros porque, en ocasiones, hay niños o niñas que necesitan una guía especializada (Dyson & Casey, 2016), y porque no podemos comprometer el aprendizaje asumiendo que todas las personas adquieran la responsabilidad de mejora colectiva. El aprendizaje del alumnado cada vez depende más de la conexión entre lo que pasa en el aula, en la familia, en el barrio y con sus amistades (Castells et al., 1994; Gatt, Ojala, & Soler-Gallart, 2011; Ma, Shen, Krenn, Hu, & Yuan, 2016). Por este motivo, la responsabilidad con el aprendizaje no solo involucra al alumnado y al profesorado, y debe ser asumida por el entorno del alumnado (Aubert et al., 2013). El hecho de que el modelo potencie la participación educativa de las familias y de las personas de la comunidad, favorece la asunción de responsabilidades compartidas en relación al aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas, creándose de esta manera una fuerte red de apoyo.

Generar compromisos compartidos requiere de liderazgo dialógico, es decir, de una gestión democrática del aula, basada en el diálogo y que incluya a la comunidad. Este tipo de liderazgo consigue empoderar a las personas y construir líderes dentro del grupo, sin la existencia de luchas de poder (Padrós & Flecha, 2014).

3.3.8 Clave 8: Apoyar la autonomía

La autonomía implica tener cierto grado de control sobre lo que debe suceder y cómo se puede hacer. Como ya se ha mencionado, está muy relacionada con el desarrollo de la responsabilidad individual (Elboj et al., 2002) y también es un componente que mantiene o mejora la motivación intrínseca (Ryan & Deci, 2000). Pero, la autonomía no es un elemento más, ya que los últimos autores citados afirmaron que los sentimientos de competencia por sí solos no aumentan la motivación intrínseca a no ser que vaya acompañada de un sentido de autonomía o, en términos de atribución, de un locus de causalidad interno. Por lo tanto, la autonomía es un elemento crítico para generar motivación intrínseca y manifestar un aprendizaje más autodeterminado.

Existen evidencias sólidas para poder afirmar que el apoyo a la autonomía se relaciona principalmente con la motivación intrínseca, siendo la satisfacción de la necesidad de sentirse autónomo la que media en esta asociación (Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens, & Van Petegem, 2015). Además de catalizar la motivación intrínseca, varios estudios han demostrado que apoyar la autonomía aumenta en el alumnado la curiosidad y el deseo de desafío (Deci, Nezlek, & Sheinman, 1981; Ryan & Grolnick, 1986).

Satisfacer la necesidad de sentirse conectado a las demás personas del grupo y sentirse respaldado y apoyado es otra de las necesidades que han de ser satisfechas para apoyar un aprendizaje autodeterminado, que se expresa con altos niveles de motivación intrínseca. Resumiendo, en la literatura se detallan tres componentes fundamentales vinculados a la motivación interna o intrínseca: (1) autonomía, con su sentimiento de centralidad y control; (2) competencia, con el sentimiento de eficacia; y (3) relación, con el sentimiento de pertenencia a un grupo.

Tanto la fundamentación del modelo, como la estructura didáctica y pedagógica, contemplan la satisfacción de estas necesidades con diferentes estrategias y actuaciones. Además, hay un cuarto elemento que está muy relacionado con la valoración atribuida,

con la presentación y con el desarrollo de los contenidos: la relevancia. Implica que la motivación intrínseca se producirá en actividades que sean vistas como útiles, valiosas y atractivas, ya sea por la novedad, por el valor estético o por el desafío o reto que suponen (Haerens et al., 2015; Ryan & Deci, 2000). El modelo RIRC tiene muy presente este elemento y lo lleva a la práctica planteando retos en los que se intentan unir las tres esferas de valor descritas por Weber (1964) y que coinciden con las características enumeradas: verdad, bondad y belleza. Siguiendo con las actividades, la APA (2015) exponen que la motivación intrínseca aumenta cuando se plantean desafíos -retos en el modelo RIRC- cuyo dominio se orienta a la adquisición de habilidades o a la mejora de los niveles de competencia, siendo el alumnado consciente de los progresos que está realizando. También señalan que la práctica deliberada y continuada de los desafíos facilitan el dominio.

Incorporar a las familias y a personas de la comunidad a participar directamente en las actividades del aula, tiene muchos beneficios en la mejora de los aprendizajes. Pero concretamente, relacionado con aquellos niños y niñas que demuestran conductas de nula o baja motivación, y condicionadas extrínsecamente, la valoración de las actividades por parte de referentes adultos con los que sienten conexión, les proporciona un sentido de pertenencia o sentido de relación que les impulsa a mostrar conductas más autodeterminadas (Ryan & Deci, 2000). El desafío para el profesorado y las personas implicadas en la educación de los niños y niñas radica en evitar frustrar la satisfacción de las necesidades con una enseñanza muy controladora y dirigida que niega el sentido de competencia y de relación, o con la ruptura los valores de verdad, bondad y belleza, lo que potenciaría una motivación controlada y externa o una falta de motivación, una pérdida de iniciativa y un menor aprendizaje.

Volviendo a la autonomía, Bruner (2012) sugiere que para aumentarla en el proceso de aprender hay que retirar el apoyo del profesorado progresivamente, sin dejar de facilitar y crear redes de apoyo, en la línea que establecen Weinstein et al. (2004) refiriéndose a los docentes gestores del aula con sensibilidad cultural, cuyo “objetivo final de la gestión del aula no es lograr la obediencia o el control, sino proporcionar a todos los estudiantes

oportunidades equitativas de aprendizaje”⁸¹ (p. 27). Otra clave relacionada con la autonomía es potenciar la toma de decisiones individual y colectiva en el alumnado (Gómez, Jiménez, & Sánchez, 2015) y la cesión de decisiones relacionadas con la planificación y organización de la práctica real, los contenidos, ajustes y correcciones de la ejecución, y la evaluación (Morgan, Kingston, & Sproule, 2005; Mosston & Ashworth, 2002). Para potenciar la toma de decisiones en el alumnado es requisito imprescindible crear contextos seguros donde las ideas y las decisiones del alumnado no sean cuestionadas por discursos de poder, y por el contrario, sean valoradas por la fuerza de los argumentos (Soler-Gallart & Pulido, 2012). Es importante aclarar que crear entornos dialógicos, en los que se incorpore la palabra y las decisiones del alumnado en sintonía con la acción comunicativa y con el objetivo del entendimiento, no niega la responsabilidad del docente de ofrecer conocimientos de calidad y de ser exigente con la formación del alumnado (Bartolome, 1994). Y, por último, igual de importante es tener muy presente la siguiente cita de Freire (2004): “saber que debo respeto a la autonomía y a la identidad del educando exige de mí una práctica totalmente coherente con ese saber” (p.28).

3.3.9 Clave 9: Privilegiar la evaluación formativa y compartida con orientación dialógica

Existen tres enfoques de evaluación que orientan y guían el sistema de evaluación del modelo. El primero es la evaluación inclusiva, la cual se define como el enfoque de evaluación donde

la normativa y la práctica son diseñadas para promover el aprendizaje de todos los alumnos tanto como sea posible. El objetivo principal de la evaluación inclusiva es que todas las normativas y procesos de la evaluación fomenten la inclusión satisfactoria y la participación de todos

⁸¹ ultimate goal of classroom management is not to achieve compliance or control but to provide all students with equitable opportunities for learning [lit.].

los alumnos con posibilidad de exclusión, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales (Watkins, 2007, p. 49).

El objetivo de la evaluación inclusiva es mejorar el aprendizaje de todo el alumnado y esto implica que todos los procesos, métodos y estrategias de evaluación utilizados, además de informar sobre aspectos que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje, estén sustentados por los valores inclusivos: participación, colaboración, reconocimiento, justicia, equidad, aprendizaje, entre otros.

En segundo lugar, la evaluación democrática es un enfoque de evaluación que se desarrolla a través de los procesos democráticos de participación, horizontalidad y justicia, cuyo objetivo es doble, por un lado una vertiente instrumental relacionada con la guía y empoderamiento del alumnado durante su aprendizaje, y por otro lado, una vertiente más social que ofrece al alumnado experiencias que promueven las cualidades propias de la educación de una sociedad democrática, y permite tomar conciencia, desde una perspectiva crítica, del papel en la transformación y mejora social y democrática (Apple & Beane, 2012). Los procesos de la evaluación democrática se convierten en estrategias fundamentales para educar en autonomía, pensamiento crítico y en la libertad propia de la democracia (López-Pastor et al., 2007).

Por último, la evaluación dialógica se entiende como el “proceso continuo de concientización del aprendizaje, tanto en la dimensión instrumental como en la dimensión social, (...) vehiculado por un dialogo igualitario, basado en el respeto, la horizontalidad y los argumentos de validez” (Castanedo-Alonso & Capllonch, 2019, p. 295). Según Freire, la concientización implica toma de conciencia -objetivar una situación a través del diálogo igualitario, la problematización y la reflexión crítica-, y concienciación -la acción de transformar una situación- (Aparecido & Reigota, 2007). Se articula en base a los siete principios del aprendizaje dialógico, se organiza a través del diálogo y cuenta con la participación de los agentes implicados en el aprendizaje del alumnado, incluyendo a familiares y personas de la comunidad (Martínez & Niemelä, 2010).

Los tres enfoques u orientaciones de evaluación comparten finalidades y principios. Por ejemplo: la mejora del aprendizaje de todo el alumnado en aspectos instrumentales, en valores y en sentimientos; la participación activa de todas las personas implicadas en el

proceso de aprendizaje del alumnado; la dimensión social que persigue la mejora del entorno cercano y la proyección en la sociedad; y el uso variado de formas y métodos de evaluación, entre otros.

Las formas o tipos de evaluación utilizados en el modelo RIRC son la evaluación formativa y la evaluación compartida, justificado por su fuerte relación con los fines y los principios de la orientación inclusiva, democrática y dialógica de la evaluación, por la coherencia de sus procedimientos con el planteamiento de una evaluación al servicio del aprendizaje y la mejora, y por la coherencia con los fundamentos epistemológicos y pedagógicos del modelo.

Por evaluación formativa se entiende el “proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar, tanto en lo relativo al aprendizaje del alumnado como a la mejora de la práctica docente” (López-Pastor et al., 2007, p. 73). Debe servir para mejorar en tres procesos: (1) en el proceso de aprendizaje del alumnado, (2) en el proceso de competencia docente y (3) en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las aulas con el alumnado (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017), haciéndose extensible a la mejora de los procesos de aprendizaje de las personas de la comunidad y familiares que se impliquen en la participación educativa en las aulas (INCLUDED-Consortium, 2011). Avanzar en la mejora de estos procesos no solo sirve para aumentar la consciencia sobre la importancia de la práctica pedagógica, sino para aumentar la consciencia del profesorado sobre cuestiones relacionadas con la violencia, el género, las desigualdades, etc., y también para aumentar la conciencia del alumnado sobre su percepción de logro, sobre sus potencialidades y progresos, lo que no solo facilita el aprendizaje, sino que reduce el nivel de disrupción en el aula (APA, 2015). La evaluación formativa sirve para hacer consciente al profesorado y al alumnado de las potencialidades y de las limitaciones de las personas, y facilitar así la identificación de quién y en qué necesita ser ayudado alguien, además de optimizar las ayudas de manera más eficaz.

La evaluación compartida hace referencia a las “dinámicas dialógicas y evaluativas que establecemos con el alumnado sobre sus procesos de aprendizaje” (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017, p. 43). Los autores detallan que existen tres vías, principales y complementarias entre sí, de diálogo y comunicación entre profesorado y alumnado: (1)

individual, (2) por grupos de trabajo y (3) por asamblea (todo el grupo). Además, los procesos de comunicación pueden establecerse de forma oral o escrita. Las técnicas básicas de la evaluación compartida son la auto-evaluación, la auto-calificación, la co-evaluación y la calificación dialogada (López-Pastor et al., 2007), además de los instrumentos que favorezcan la participación del alumnado en su propio aprendizaje - desarrollo de proyectos, carpetas de aprendizaje, prácticas reales, plataformas digitales, etc.- (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).

En el apartado ‘estructura didáctica del modelo’ explicaremos el sistema de evaluación, así como los procesos e instrumentos utilizados durante las sesiones de EF en el modelo RIRC.

3.3.10 Clave 10: Revisar los fundamentos que sustentan el modelo

Apelando a la intelectualidad transformativa que sugiere Giroux (1990), cualquier evidencia científica con aval internacional generada desde diferentes disciplinas - psicología, pedagogía, sociología, neurociencia, entre otras-, que aporte una mejora al modelo será integrada, bien uniéndose a las ya existentes o sustituyendo una aportación ya superada. “Las teorías educativas que pretendan mejorar la calidad de la educación (...) tienen que ser teorías dinámicas, teorías cambiantes” (Aubert et al, 2013, p.91). Al igual que no hay un patrón o modelo fijo para una educación inclusiva, tampoco el modelo RIRC, que se fundamenta en la filosofía inclusiva, es estático. Parafraseando el término de ‘escuelas en movimiento’ (Booth & Ainscow, 2015) podemos definirlo como un modelo en movimiento.

El modelo está abierto al cambio y a la evolución en base a la información, los contextos cambiantes y a la comprensión de futuros desafíos de la educación y en la sociedad. Las futuras aportaciones empíricas y científicas que demuestren mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje tendrán cabida en este modelo, evitando el fundamentalismo que solo provocaría un futuro estancamiento.

Las prácticas pedagógicas propias del modelo están muy conectadas con la fundamentación del mismo, no existiendo brecha entre ambos planos: teoría y práctica. Pero es necesario estar en contacto permanente con la ciencia para actuar ante posibles fisuras que se produzcan. Realizar investigaciones periódicas en las que se incluyan las

voces de las personas participantes es otro de los mecanismos que garantizarán al modelo dar respuesta a las necesidades cambiantes. Al respecto, asegurar la implementación rigurosa del modelo implica la formación por parte del profesorado y de las personas implicadas, en las teorías que respaldan el modelo, incidiendo en el aprendizaje dialógico y en la socialización preventiva de la violencia. El docente debe saber lo que necesita hacer para permitir que cada alumno y cada alumna aprendan lo máximo posible.

3.4 Estructura didáctica del modelo RIRC

RIRC es un modelo inclusivo de carácter global, fundamentado en el aprendizaje dialógico que sustenta el desarrollo de una pedagogía inclusiva y crítica en un ambiente que promueve relaciones igualitarias y libres de violencia. Está contextualizado en el área de EF, pero la estructura didáctica permite su implementación en cualquier área.

A continuación, se describen los aspectos constitutivos de la estructura didáctica: aspectos metodológicos, plan y unidad didáctica, estructura de la sesión, estructura del contenido, organización y dinámicas del aula, papel de las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

3.4.1 Aspectos metodológicos

En el apartado anterior en el que se desarrollan las claves del modelo, se detallan principios metodológicos del modelo RIRC. A modo de recordatorio, los principios más destacados son los siguientes:

- Del proceso de enseñanza: (1) andamiaje y guía eficaz del aprendizaje que persigue la presencia, participación y logro de todo el alumnado, sin excepciones; (2) proceso basado en las capacidades y no en los niveles o conocimientos previos.
- Del proceso de aprendizaje: articulado por los siete principios del aprendizaje dialógico.
- Del tipo de relaciones: (1) se fomentan las relaciones dialógicas a través de una red de interacciones igualitarias que ofrecen ayuda y colaboración en búsqueda de la mejora de todos y todas; (2) en las relaciones intersubjetivas están implicadas todas las personas -alumnado, profesorado, familiares y personas de la

comunidad-; (3) se establece una relación interactiva y coordinada con los diferentes contextos en los que el alumnado aprende.

- Del alumnado: protagonista de su aprendizaje y responsable, aunque no el único, de la mejora del resto de compañeros y compañeras.
- Del profesorado: (1) líder dialógico, facilitador de los aprendizajes en contextos seguros; y (2) gestor del aula con sensibilidad cultural y un alto sentido de la inclusión, la equidad y la justicia. Imprescindibles para ello: coherencia personal y profesional, formación técnica, científica y profesional, además de trabajar para hacer realidad sueños y utopías que mejoren la vida de los niños y niñas y su entorno.
- Del contenido: (1) presentación en forma de retos o desafíos; (2) desarrollado en un marco de trabajo común; y (3) personalizado en función de las necesidades del alumnado.
- De la atención a la diversidad: igualdad de diferencias.
- Del clima de trabajo: (1) garantizar un ambiente de trabajo seguro, de apoyo y alentador; y (2) socialización preventiva de la violencia.
- De la evaluación: evaluación formativa y compartida vehiculizada por el diálogo.

El modelo RIRC se compromete con la inclusión real, y entre otros muchos aspectos, ese compromiso implica posicionarse del lado de las teorías y actuaciones que han demostrado las máximas mejoras de los resultados en aprendizajes instrumentales o curriculares, en valores, en emociones y en sentimientos. En este sentido, se priorizan aquellas actuaciones, enfoques o métodos que tengan base y respaldo científico y, sobre todo, que hayan demostrado impacto en la mejora educativa. Por eso las AEE, especialmente los grupos interactivos y la participación de familiares y personas de la comunidad, se implementarán siempre que sea posible.

En relación con la metodología, se potencia la inclusiva. Se proporciona al alumnado el apoyo y el andamiaje apropiado para asegurar, no solo la presencia y la participación, sino los máximos aprendizajes. Superar la igualdad de oportunidades, ofreciendo niveles de apoyo diferenciados, permite valorar la diversidad con el objetivo de conseguir igualdad de los resultados.

Las estrategias de enseñanza con mayor presencia en el modelo, y todas ellas con reconocimiento en la literatura científica (e.g., European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016), son:

- La enseñanza estructurada: objetivos claros y conocidos por el alumnado, contenidos secuenciados, identificación de las expectativas y comportamientos a valorar, sistema de evaluación y calificación objetivo y conocido, seguimiento diario del proceso de cada alumno y alumna, sistema claro de rendición de cuentas, y apoyo intencionado hasta el final de la evaluación.
- El feedback formativo: información clara, concisa y precisa durante todo el proceso de aprendizaje.
- Aprendizaje entre iguales⁸²: fomentando interacciones en pequeños grupos heterogéneos, en el que los niños y niñas se ayudan a aprender unos a otros, cada cual de acuerdo a sus capacidades
- Tutorización entre iguales⁸³: emparejando alumnado con una habilidad mayor en el desarrollo o ejecución de un reto, con alumnado menos hábil en un inicio. El objetivo es catapultar el aprendizaje del alumno o alumna que parte con un nivel inicial menor, superando o acercándose a superar el reto o los retos propuestos como consecuencia lógica. En el modelo RIRC, la tutorización entre iguales se identifica como apadrinamiento.
- Aprendizaje individualizado, continuo e intensivo: aunque el aprendizaje se construye en interacciones sociales y en la intersubjetividad colaborativa, a cada niño y niña se le ofrecerá lo que necesite para mejorar y alcanzar el máximo potencial -estrategias y estilos de enseñanza variados, emparejamiento con un igual que tutorice o apadrine, ajuste en los niveles de apoyo e información, préstamos de material para la práctica fuera de la escuela, entre otras acciones-.
- Evaluación formativa: evaluación cuyo objetivo es favorecer y generar aprendizajes para todas las personas implicadas.
- Extensión del tiempo de aprendizaje: más tiempos, más espacios y más personas para aumentar las interacciones generadoras de aprendizajes.

⁸² Peer learning

⁸³ Peer tutoring

- Clima de clase: garantizando entornos inclusivos, seguros y libres de violencia.

En definitiva, a nivel metodológico, son compatibles con el modelo todas las metodologías, estrategias, estilos y recursos que faciliten la mejora en el aprendizaje de todo el alumnado sin incumplir los principios que fundamentan el modelo.

3.4.2 Plan y unidad didáctica

El plan didáctico corresponde con la planificación anual realizada para un curso o grupo de alumnos y alumnas. Con relación a los contenidos, supone crear, temporalizar, organizar y distribuir los retos establecidos para un grupo, y hacerlo bajo criterios pedagógicos, didácticos y curriculares. Estos criterios tienen que ser coherentes con la fundamentación del modelo y con el objetivo del mismo. Por ejemplo: (a) en la creación de retos hay que respetar que den respuesta a las exigencias curriculares, vinculándose con los estándares de aprendizaje establecidos por la administración educativa; (b) a la hora de temporalizar los retos hay que asegurar un tiempo lo suficientemente amplio para que todos y todas puedan conseguir superarlos; (c) algunos retos implican el dominio de habilidades y destrezas incorporadas en retos establecidos en periodos anteriores; (d) la distribución de los retos debe fomentar las interacciones solidarias de ayuda, siendo más coherente empezar con retos individuales y en pequeños grupos.

Como resultado, algunos retos se pueden temporalizar para todo el curso académico, por ejemplo, un reto relacionado con la selección de noticias vinculadas al deporte igualitario y la argumentación de dicha vinculación. Retos de la misma naturaleza pueden tener una continuidad a lo largo de varias o de todas las unidades didácticas, por ejemplo, retos vinculados al surf, *ultimate*, bádminton o a la comba. Y otros retos solo duran el tiempo asignado a una unidad didáctica, por ejemplo, un reto de construcción de materiales.

La unidad didáctica agrupa una serie de retos de diferente naturaleza y de contenidos variados, y aunque es abierto, oscilan entre 8 y 12, dependiendo del número de sesiones semanales de EF. Normalmente, las unidades didácticas coinciden con periodos lectivos bimestrales o trimestrales. Los retos establecidos se distribuyen de manera equilibrada entre las sesiones semanales y en cada una de las dos o tres sesiones semanales se ordenan o secuencian los retos (tabla 10 y figura 10), de tal manera que, salvo excepciones, se

trabajarán los mismos retos y en el mismo orden en cada una de las sesiones a lo largo de la unidad didáctica.

Tabla 10. *Distribución y secuenciación de los retos del segundo bimestre de 1º y 2º ESO*

DISTRIBUCIÓN SEMANAL DE LOS RETOS -Bimestre 2º-		
E.S.O.	SESIÓN 1ª	SESIÓN 2ª
1ºA	5´ Reto 1 balonmano 5´ Reto 2 balonmano 8´ Reto 1 comba 8´ Reto 1 bádminton 10´ Reto 5 balonmano Autoevaluación compartida	6´ Reto 1 y 2 de cazacaballos 8´ Reto 3 balonmano 8´ Reto 2 comba 10´ Reto 4 balonmano 10´ Reto 2 bádminton Autoevaluación compartida
1ºB	8´ Reto 1 balonmano 5´ Reto 2 balonmano 8´ Reto 1 comba 8´ Reto 1 bádminton 10´ Reto 5 balonmano Autoevaluación compartida	6´ Reto 1 y 2 de cazacaballos 8´ Reto 3 balonmano 8´ Reto 2 comba 10´ Reto 4 balonmano 10´ Reto 2 bádminton Autoevaluación compartida
1ºC	6´ Reto 1 y 2 de cazacaballos 8´ Reto 3 balonmano 8´ Reto 2 comba 10´ Reto 4 balonmano 10´ Reto 2 bádminton Autoevaluación compartida	5´ Reto 1 balonmano 5´ Reto 2 balonmano 8´ Reto 1 comba 8´ Reto 1 bádminton 10´ Reto 5 balonmano Autoevaluación compartida
2ºA	5´ Reto 1 balonmano 5´ Reto 2 balonmano 8´ Reto 1 comba 8´ Reto 1 bádminton 10´ Reto 5 balonmano Autoevaluación compartida	6´ Reto 1 y 2 de cazacaballos 8´ Reto 3 balonmano 8´ Reto 2 comba 10´ Reto 4 balonmano 10´ Reto 2 bádminton Autoevaluación compartida
2ºB	6´ Reto 1 y 2 de cazacaballos 8´ Reto 3 balonmano 8´ Reto 2 comba 10´ Reto 4 balonmano 10´ Reto 2 bádminton Autoevaluación compartida	5´ Reto 1 balonmano 5´ Reto 2 balonmano 8´ Reto 1 comba 8´ Reto 1 bádminton 10´ Reto 5 balonmano Autoevaluación compartida
2ºC	6´ Reto 1 y 2 de cazacaballos 8´ Reto 3 balonmano 8´ Reto 2 comba 10´ Reto 4 balonmano 10´ Reto 2 bádminton Autoevaluación compartida	5´ Reto 1 balonmano 5´ Reto 2 balonmano 8´ Reto 1 comba 8´ Reto 1 bádminton 10´ Reto 5 balonmano Autoevaluación compartida

ORGANIZACIÓN DE LO RETOS			
	SESIÓN 1ª	SESIÓN 2ª	SESIÓN 3ª
4ªA	APADRINAMIENTO CON 4º ESO	8' Reto 1 o 2 juegos 8' Reto 1 bádminton 8' Reto 2 lanzamiento (frisbee) 8' Reto 3 lanzamiento (béisbol) Autoevaluación	7' Reto 1 zancos 7' Reto 4 lanzamientos (pasabolo tablón) 7' Reto 1 puntería (botes) 7' Reto 2 puntería (dardos) 7' Reto 1 lanzamientos (red) Autoevaluación
4ªB	8' Reto 1 o 2 juegos 8' Reto 1 bádminton 8' Reto 2 lanzamiento (frisbee) 8' Reto 1 peonza 8' Reto 3 lanzamiento (béisbol) Autoevaluación	10' Reto 1 zancos 10' Reto 4 lanzamientos (pasabolo tablón) 10' Reto 1 puntería (botes) 10' Reto 2 puntería (dardos) 10' Reto 1 lanzamientos (red) Autoevaluación / Juego	APADRINAMIENTO CON 2º ESO
5ª	8' Reto 1 o 2 juegos 8' Reto 1 bádminton 8' Reto 2 lanzamiento (frisbee) 8' Reto 3 lanzamiento (béisbol) Autoevaluación	10' Reto 1 zancos 10' Reto 4 lanzamientos (pasabolo) 10' Reto 1 puntería (botes) 10' Reto 2 puntería (dardos) 10' Reto 1 lanzamientos (red) Autoevaluación	APADRINAMIENTO CON 3º ESO
6ª	10' Reto 1 juegos (marrow) 10' Reto 1 bádminton 10' Reto 1 lanzamientos (red) Autoevaluación	10' Reto 2 de juegos (cazacaballos) 10' Reto 3 lanzamiento (béisbol) 10' Reto 2 lanzamiento (frisbee) 10' Reto 1 peonza 10' Reto 1 bádminton Autoevaluación	10' Reto 1 zancos 10' Reto 4 lanzamientos (pasabolo) 10' Reto 1 puntería (botes) 10' Reto 2 puntería (dardos) Autoevaluación

Figura 10. Distribución y secuenciación de los retos del tercer trimestre de los cursos 4º, 5º y 6º. Nota: el sombreado gris indica coincidencia horaria con otro grupo-clase

En cada unidad didáctica se establecen tres fases (1) fase de ajuste o calibrage, (2) fase estable y (3) fase de libertad de elección:

(1) La fase de calibrage corresponde con las primeras sesiones de cada unidad didáctica. La finalidad de esta fase es explicar en profundidad los retos y valorar si el planteamiento del reto, una vez puesto en práctica, es adecuado en relación al nivel de dificultad, principalmente. Durante esta fase se pueden hacer variaciones en la distribución semanal de los retos, en la organización o secuenciación de los retos de cada una de las sesiones, se puede modificar la dificultad de los retos, incluso se puede eliminar algún reto y proponer otro nuevo. Algunos de los motivos para suprimir un reto son: suponer un riesgo que no fue contemplado en su planificación; carecer de atractivo o de utilidad para la mayor parte del alumnado; no suponer un desafío para la mayor parte del alumnado; generar dificultades a nivel organizativo que no fueron contempladas en la planificación, entre otros. Durante esta fase, y una vez explicado un reto, los niños y niñas ya pueden superarlo. Temporalmente puede durar en torno a 4 o 6 sesiones, o no más de una cuarta parte de las sesiones totales de la unidad didáctica.

(2) La fase estable corresponde con las sesiones en las que el alumnado sabe cómo, cuándo, durante cuánto tiempo, con quién y qué trabajar. Los retos están distribuidos de manera estable en las 2 o 3 sesiones semanales; en cada sesión los retos están

secuenciados siempre de la misma manera y con un tiempo asignado de trabajo a cada reto. Dentro de esta estructura estable, libre de incertidumbre organizativa y conocida por el alumnado, se favorece la práctica repetida, constante, deliberada y consciente con el objetivo de facilitar los aprendizajes y consecuentemente la superación de los retos establecidos. El tiempo de duración de esta fase suele oscilar entre 8 y 12 sesiones o dos cuartas partes de las sesiones totales de cada unidad didáctica.

(3) La fase de libertad de elección corresponde con las sesiones en la que el alumnado tiene libertad para elegir en qué reto o retos quiere trabajar y durante cuánto tiempo. Esta libertad puede estar limitada a una argumentación que justifique la elección. Por ejemplo, si el profesor o profesora ve que una alumna está trabajando un reto que ya tiene superado, le debería preguntar por el motivo de dicha decisión sabiendo que tiene aún retos sin superar; es una situación ideal para transmitir y fomentar la responsabilidad personal y compartida y la autonomía. En esta fase es común la negociación curricular, sobre todo a nivel de organización de tiempos y distribución de contenidos. Por ejemplo, se suele establecer con el alumnado, a través de argumentos de validez, criterios para que nadie resulte perjudicado por no poder practicar retos que son grupales. Imaginemos que a una alumna solo le queda un reto grupal que involucra a toda la clase -e.g., un reto en forma de juego de estrategia-; muchos de los compañeros y compañeras ya lo tienen superado y deciden trabajar retos individuales o por parejas que aún no han superado. Esta y otras situaciones similares son las que se presentan habitualmente en la recta final de las unidades didácticas, por lo que es necesaria una gestión óptima de tiempos, esfuerzos y ayudas. Llegar a consensos sobre la mejor manera de organizar las sesiones es algo común en esta fase. Estos acuerdos suelen gestarse en asamblea al inicio de las sesiones. El tiempo de duración de esta fase suele oscilar entre 4 y 8 sesiones; normalmente corresponde con una cuarta parte de las sesiones totales de la unidad didáctica o alguna más en caso de que varios retos hayan sido cerrados⁸⁴ durante la fase estable.

3.4.3 Estructura de la sesión

La estructura de la sesión tiene tres momentos diferenciados: (1) asamblea inicial, (2) trabajo y (3) asamblea final.

⁸⁴ Un reto cerrado implica que todos los niños y niñas han superado ese reto.

(1) En la asamblea inicial tiene lugar la bienvenida al alumnado, la presentación de la clase y la explicación del trabajo a realizar. También es un momento en el que se comunica y comparte con el alumnado los objetivos que se persiguen, los aprendizajes y expectativas que se valoran, y los comportamientos y conductas que se esperan.

(2) En el tiempo de trabajo el alumnado practica los diferentes retos durante el tiempo asignado. Es un momento en el que se solapan interacciones, ayudas entre compañeros y compañeras, guía del docente, feedback, socialización preventiva, diferentes estrategias de enseñanza, evaluación formativa constante, y todo ello vehiculado por el diálogo igualitario.

(3) La asamblea final coincide con el final de la sesión. Es un momento de reflexión y de sinceridad en el que tiene lugar la evaluación compartida de la práctica de cada persona y de las conductas manifestadas durante todo el tiempo de clase, incluido el de la asamblea inicial. En el subapartado 3.4.9 'Evaluación' se detalla la dinámica.

El tiempo dedicado a cada momento de la sesión varía a lo largo de la unidad didáctica (tabla 11); en la fase de calibrado, el tiempo de explicación es mayor que en la fase estable, en la que apenas hay que explicar aspectos relacionados con los retos o con la organización. Como en todo proceso, a medida que se avanza en la unidad didáctica, el docente adquiere eficacia en la gestión de los tiempos y aumenta la eficacia comunicativa dando explicaciones cada vez más claras, breves y concisas. El alumnado se va familiarizando con las rutinas y poco a poco va adquiriendo autonomía. Por ejemplo, es normal que en las primeras sesiones de la primera unidad didáctica se inviertan 10 o 15 minutos en la evaluación compartida; sin embargo, a medida que avanzan las sesiones, en 3-5 minutos serán capaces de realizar valoraciones muy completas.

Tabla 11. Características de los momentos de la sesión en modelo RIRC

	<i>Asamblea inicial</i>	<i>Trabajo</i>	<i>Asamblea final</i>
<i>Fase calibrage</i>	Explicación rutinas. Explicación de los retos. Acordar compromisos compartidos. Compartir aprendizajes y comportamientos valorados.	<i>Alumnado</i> : práctica de los retos, explicación entre compañeros, familiarización con la dinámica, preguntar dudas, etc. <i>Profesorado</i> : resolver dudas, explicaciones en gran grupo/pequeños grupos, guiar el aprendizaje, establecer estrategias de enseñanza diferentes, etc.	Evaluación compartida. Socialización preventiva.
	<i>Aprx. 15'-20'</i>	<i>Aprx. 20'-35'</i>	<i>Aprx. 10'-15'</i>
<i>Fase estable</i>	Informar sobre aspectos relevantes. Recordar compromisos compartidos y comportamientos deseados para conseguirlos.	<i>Alumnado</i> : práctica deliberada y consciente, ayuda intencionada a los compañeros y compañeras. <i>Profesorado</i> : gestionar apoyos, guiar y orientar aprendizajes, dar feedback preciso individual o grupal.	Evaluación compartida. Socialización preventiva.
	<i>Aprx. 5'-10'</i>	<i>Aprx 35'-50'</i>	<i>Aprx. 5'-10'</i>
<i>Fase libertad</i>	Negociar la organización del tiempo de trabajo. Anticipar interacciones. Recordar objetivos. Aportar estrategias.	<i>Alumnado</i> : práctica deliberada y consciente, ayuda intencionada a los compañeros y compañeras. <i>Profesorado</i> : igual que en la fase estable + comprobar la validez de las decisiones del alumnado, ayudar a tomar decisiones acordes a los compromisos establecidos.	Evaluación compartida. Socialización preventiva.
	<i>Aprx. 5'-10'</i>	<i>Aprx 35'-50'</i>	<i>Aprx. 5'-10'</i>

Nota: la horquilla de tiempos está pensada para clases desde 45' hasta 60'.

Puede darse la situación en la que sea necesario priorizar un momento de la sesión y dedicarle más tiempo. Por ejemplo, si en mitad del tiempo de trabajo se da un comportamiento denunciado al que hay que responder con una actuación inmediata y contundente, se finalizará el tiempo de trabajo y lo que resta de la clase puede utilizarse como asamblea final. También es común invertir el tiempo de la asamblea inicial en el tiempo de trabajo porque no hay que explicar nada importante y el grupo ha adquirido perfectamente la dinámica. En definitiva, dentro de la estructura fijada existe cierto grado de flexibilidad.

El tiempo de trabajo de retos se amplía o extiende durante el recreo (Johnson et al., 2002), convirtiéndose en un refuerzo en el que el alumnado crea una red solidaria de apoyos. Durante este tiempo el alumnado trabaja voluntariamente para reforzar, superar o mejorar los retos planteados. Los alumnos y alumnas se ayudan entre sí, independientemente del curso. Sí una persona supera un reto durante el tiempo del recreo es igual de válido que

durante la clase, aunque lo supere con alumnos de otros cursos en el caso de retos grupales. Ocurre lo mismo si los supera fuera del horario escolar con niños de otros colegios, o con sus familiares. La forma de evidenciarlo es a través de una grabación de vídeo.

3.4.4 Organización del contenido

En el modelo RIRC los contenidos se presentan en forma de retos. Retos de diferente naturaleza, de contenidos variados, que implican múltiples agrupaciones. Como ya se ha descrito, en cada unidad didáctica, normalmente coincidente con un bimestre o trimestre, se plantean una serie de retos y se distribuyen o reparten de manera equilibrada entre las sesiones semanales. La distribución y secuenciación de los retos puede responder a criterios de: agrupación, asistencia de voluntariado, coincidencia con otros grupos, tiempo de práctica, curso del grupo con docencia en la hora anterior y posterior, nivel de organización de los retos, naturaleza de los retos, disponibilidad de instalaciones y material, intensidad de los retos, etc.

No todos los retos desafían y generan el mismo interés en el alumnado y no todos los retos tienen el potencial de generar interacciones y diálogos. Hay una serie de características (figura 11), basadas en principios fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje, que hay que intentar garantizar cuando se planifican los retos en el modelo RIRC:

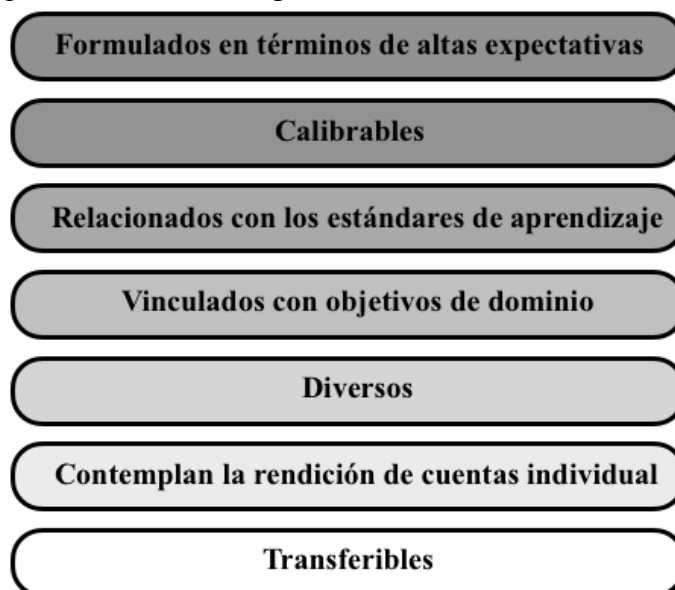


Figura 11. Características de los retos en el modelo RIRC

(1) Formulados en términos de altas expectativas: creyendo en el potencial del alumnado, ya que este suele ajustar su rendimiento a las expectativas establecidas, y porque plantear desafíos en un nivel de desarrollo ya adquirido no genera ningún aprendizaje. Debido a que surgen dificultades en algunos alumnos o alumnas para superar algún reto, hay que personalizar o individualizar la enseñanza y garantizar más apoyo a quien más lo necesite.

(2) Calibrables: el planteamiento del reto tiene que permitir ajustes en el nivel de dificultad o en los criterios de superación; los ajustes suelen realizarse durante la fase de calibraje. También esta característica permite establecer un reto mejorado, es decir, un reto más exigente que el reto original, pero sin modificar la naturaleza y la esencia del mismo, y que permite alcanzar niveles más avanzados de desarrollo. Por último, permite establecer ‘adaptaciones inclusivas’, que reducen la exigencia del reto, pero sin modificar la naturaleza y la esencia del mismo.

(3) Relacionados con los estándares de aprendizaje establecidos en el currículo oficial. Un reto puede tener vinculación con uno o con varios estándares de aprendizaje. Garantizar lo establecido curricularmente no es incompatible con potenciar un currículum deseado. Las altas expectativas posibilitan esa compatibilidad.

(4) Vinculados con objetivos o metas de dominio, orientados a la adquisición de nuevas habilidades y destrezas, al dominio de tareas y a la mejora de los niveles de competencia corporal, comunicativa y social, principalmente. Los retos no pretenden ser un escenario para que determinado alumnado demuestre las capacidades que ya poseen o intente conseguir mejores resultados y antes que los demás.

(5) Diversos: se pueden configurar retos abiertos y retos más cerrados. En los retos cerrados solo hay cabida para una solución o respuesta y, a su vez, está puede conseguirse de diferentes formas o de una sola forma. Los retos más abiertos pueden tener varias soluciones válidas. Por otra parte, pueden convivir retos con criterios de superación vinculados a valores personalizados o de mejora personal, normativos y criterios.

(6) Contemplan la rendición de cuentas individual: en los retos grupales en los que se establecen diferentes roles, se tiene que determinar, además de los criterios de superación grupal del reto, las condiciones de actuación individual en relación con ese reto. El motivo es que, aunque los retos sean grupales, a nivel individual todos los niños y niñas tienen que demostrar el dominio y el aprendizaje esperado. De esta manera, hay retos que tienen

dos o tres sub-retos que superar. Por ejemplo, en el reto de saltar a la comba individual e invitar a un compañero o compañera, el reto es grupal, pero se supera de forma individual cuando la persona es capaz de dar a la comba mientras entra un compañero, y cuando es capaz de entrar y saltar a la comba cuando un compañero o compañera esta dando a la comba.

(7) Transferibles: aunque no siempre es posible, es importante intentar que los retos puedan practicarse fuera del contexto escolar para generar más tiempos y oportunidades de práctica y para facilitar la generalización de práctica espontánea en diferentes contextos.

La naturaleza de los retos se vincula con los ‘dominios de acción motriz’ (tabla 12), entendiendo que son las situaciones de práctica motriz que comparten una lógica interna y posibilitan experiencias motrices variadas (López-Pastor et al., 2016). Así se garantiza un planteamiento lógico y equilibrado de la programación didáctica en relación a los contenidos y experiencias motrices a desarrollar a lo largo de un plan didáctico, un curso, un nivel o una etapa educativa. La vinculación con los dominios de acción motriz no es exclusiva, ya que se pueden configurar retos de naturaleza crítica que fomenta el pensamiento reflexivo acerca de aspectos relacionados con la motricidad, la salud, la actividad física, el deporte y conceptos afines a la EF. También hay cabida para retos teóricos vinculados con la adquisición, dominio y aplicación de contenidos conceptuales, o para retos de construcción de materiales, entre otros. En definitiva, en el modelo tienen cabida los retos que cumplan las características establecidas para su configuración y cuya naturaleza sea compatible con los fines del modelo.

Tabla 12. Retos vinculados a los dominios de acción motriz

Dominios de acción motriz	Ejemplos de retos
1. Situaciones motrices individuales, sin incertidumbre del medio y sin interacción con compañero ni adversarios	Retos de patines, zancos, malabares, habilidades con el balón.
2. Situaciones motrices de enfrentamiento uno contra uno en un entorno estable	Retos de palas, bádminton, retos de futbol-tenis.
3. Situaciones motrices y actividades físicas cooperativas, cuya finalidad es la cooperación y que se realizan en un entorno estable	Retos de acrosport, retos comba grupal, retos cooperativos.

4. Situaciones motrices y actividades físicas de colaboración y oposición en un entorno estable	Retos individuales dentro de los juegos de estrategia, retos de juegos de pillar, retos de ultimate, retos de <i>ringoal</i> , retos de <i>spykeball</i>
5. Situaciones motrices y actividades físicas con incertidumbre y en un medio externo	Retos de escalada, retos de natación, retos de surf.
6. Situaciones motrices y actividades físicas con finalidad artístico- expresiva y/o rítmico-expresiva	Retos de freestyle de comba, retos de freestyle con balones de baloncesto, retos de aerobic, retos de mímica, retos de step, retos de coreografías.

Fuente: Elaboración propia

3.4.5 Organización y dinámica del aula

Es importante para el profesorado, a la hora de planificar una unidad didáctica, tener en cuenta el tipo de organización del aula porque condiciona el nivel de agrupamiento y el tiempo de trabajo de los retos. Aunque, es cierto que siempre existe cierto grado de flexibilidad y que estarán justificados todos aquellos cambios que intensifiquen en número y calidad las interacciones entre iguales, entre profesorado y alumnado y entre el voluntariado y el alumnado.

La organización del aula se regirá por el ‘marco de trabajo común’. Supone que el trabajo de todo el alumnado está orientado hacia los mismos objetivos; supone que las actividades planteadas sean iguales para todos y todas o, al menos, tengan la misma naturaleza; supone ofrecer y gestionar los apoyos necesarios para que todos y todas adquieran los máximos aprendizajes posibles; supone acordar compromisos compartidos entre todas las personas implicadas. Dentro de un marco de trabajo común, el aula se puede organizar de diferentes maneras:

(1) Siempre que sea posible se prioriza la organización del aula en forma de grupos interactivos. Se trata de la agrupación del aula que mejores resultados reporta; consiste en organizar el aula en pequeños grupos heterogéneos -de 4 a 6 personas-, trabajando durante el tiempo asignado en un reto con la presencia de una persona adulta voluntaria. Cuando finaliza el tiempo asignado, los alumnos y alumnas pasan a otro reto con la presencia de una persona voluntaria diferente. Se sigue esa dinámica hasta pasar por todos los retos, que coinciden en número con los subgrupos establecidos. También existe la posibilidad de hacer solo uno o dos grupos interactivos, dependiendo del número de personas voluntarias.

(2) Trabajo conjunto: independientemente del nivel de agrupación que implique un reto - individual, parejas, pequeños grupos, etc.-, todos y todas trabajan al mismo tiempo el mismo reto. Cuando finaliza el tiempo de trabajo asignado para ese reto, continua la dinámica con otro reto, y así hasta el final del tiempo de trabajo.

(3) Trabajo en estaciones: implica dividir la clase en tantos grupos heterogéneos como retos asignados tenga la sesión. Cada subgrupo empieza trabajando su reto asignado y a la señal rotará en el sentido establecido, respetando la dinámica hasta que se trabajen todos los retos establecidos.

(4) Trabajo mixto: supone combinar la organizada mediante trabajo conjunto y trabajo por estaciones. Por ejemplo, en una sesión de cuatro retos se inicia la clase con el trabajo conjunto para dos retos; por razones de material, los dos retos que quedan se trabajan de manera solapada, es decir, la mitad de la clase trabaja el reto 3 a la vez que la otra mitad trabaja el reto 4, rotando de reto cuando finalice el tiempo. La dificultad de esta organización radica en la necesaria compatibilidad de agrupación de los retos. Por ejemplo, encajaría para una clase de 24 personas, solapar un reto individual con 12 personas, con 3 grupos trabajando un reto de cuartetos.

(5) Libertad de elección: el alumnado es quien decide qué reto trabajar y durante cuánto tiempo. Al inicio de la clase se establecerán consensos y alianzas para garantizar la asignación de tiempo y espacio de trabajo para los retos de mayor nivel de agrupación y de organización. Este tipo de organización del aula coincide con la fase de libre elección de la unidad didáctica.

Con relación al tipo participación educativa de familiares y personas de la comunidad existen dos formatos claramente diferenciados. En la organización 1 se concreta la participación con la dinamización de los grupos interactivos. Otro formato diferente de participación educativa es la que se desarrolla en las formas de organización 2 a 5. El voluntariado tiene libertad de interacciones, pudiendo moverse libremente por el espacio para dinamizar interacciones con aquellos alumnos y alumnas que creen que necesitan más ayuda. Con este tipo de formato se posibilita la participación de personas que solo pueden entrar al aula 20 minutos, o que debido al trabajo tienen incertidumbre en la posibilidad de participar hasta minutos antes de la sesión de EF.

La dinámica del aula propia del modelo RIRC consiste en plantear retos de alta exigencia y de diferente naturaleza en un marco de trabajo común en el que todos y todas se comprometen con el avance de sus compañeros y compañeras. El alumnado dispone de tiempo suficiente para poder superar todos los retos planteados, a través de una práctica deliberada, consciente y formativa en la que hay una amplia red de apoyos e interacciones colaborativas y solidarias. Cuando un alumno o alumna cree que tiene superado un reto, el profesor o profesora debe dar la aprobación de superación. Si no está superado el reto, se dan orientaciones claras y precisas para que, con más práctica pueda dominarlo y volver a solicitar la aprobación con posterioridad. Si supera el reto, se registra en una lista de control y se explican las dos opciones no excluyentes que puede elegir: avanzar en el aprendizaje intentando superar un reto mejorado y/o ayudar a alguna persona a superar el reto base. Cuanto más capaces y expertas se vuelven algunas personas, más se beneficiarán otras menos expertas porque aumentan las ayudas y las interacciones de calidad.

3.4.6 Papel del profesorado

Implementar el modelo RIRC conlleva una serie de funciones y responsabilidades para el docente. A continuación, se detallan:

Gestión del aula

La gestión del aula hace referencia a cualquier actividad o acción relacionada con la planificación, el funcionamiento y la organización del aula. Cuando no se administra con eficacia un aula es posible que se pierda un tiempo considerable de clase, que haya más interrupciones, que exista menos control de lo que pasa y que se generen menos aprendizajes (UNESCO, 2017a). En el modelo RIRC, la gestión del aula va encaminada a orquestar todos aquellos aspectos que garanticen la presencia, la participación y el éxito en el aprendizaje de todo el alumnado. Estos aspectos van más allá de cuestiones técnicas, formales u organizativas, implicando también “formas de crear un ambiente afectuoso y respetuoso que apoye el aprendizaje”⁸⁵ (Weinstein et al., 2004, p. 29). En la misma línea, la APA (2015) “afirma que las relaciones interpersonales y la comunicación son fundamentales tanto para el proceso de enseñanza-aprendizaje como para el desarrollo

⁸⁵ ways of creating a caring, respectful environment that supports learning [lit.].

emocional de los estudiantes” (p. 25). La proximidad comunicativa del profesorado es un indicador de una enseñanza inclusiva en EF que parece ser útil para aumentar el aprendizaje, sobre todo del alumnado con más necesidades educativas (Bertills, Granlund, & Augustine, 2019).

La gestión del aula supone que el profesor o profesora se convierta en facilitador del aprendizaje. Además de guiar el aprendizaje, supone ejecutar acciones contextualmente relevantes y potenciar interacciones basadas en el diálogo, que apoyen y amplíen el aprendizaje de los niños y las niñas (Goodyear & Dudley, 2015). La incidencia en el diálogo y en la mejora personal y educativa de todo el alumnado, convierten al docente en una persona con liderazgo dialógico, capaz de gestionar el aula sin necesidad de comportarse de forma autoritaria gracias a la validez y al poder de sus argumentos (Padrós & Flecha, 2014). De manera complementaria, la gestión culturalmente sensible del aula (Weinstein et al., 2004) debe facilitar interacciones multiculturales positivas (Torbert & Schnieder, 1986) y acabar creando aulas culturalmente relevantes en las que la enseñanza y el aprendizaje de todos y todas sea esencial (Ladson-Billings, 1995). Para todo lo anterior, es importante gestionar el aula con el sentido de comunidad (Fletcher & Baker, 2015), contando con la participación voluntaria y el compromiso de familiares y personas de la comunidad relevantes para los niños y niñas.

Las principales funciones del docente como gestor del aula en el modelo RIRC son:

- Empoderar al alumnado en su proceso de desarrollo académico, social y emocional.
- Apoyar, potenciar y mediar la interacción entre el alumnado.
- Generar un sentimiento de comunidad, compartiendo sueños e intentando hacerlos realidad con el compromiso y la responsabilidad de todas las personas involucradas.
- Guiar y andamiar el aprendizaje del alumnado para avanzar hacia aprendizajes potenciales.
- Alentar al alumnado a asumir niveles cada vez más altos de responsabilidad con el aprendizaje propio y con el de los demás compañeros y compañeras.
- Crear una cultura de aula compartida.

- Garantizar espacios de aprendizaje seguros y libres de violencia, intimidaciones, burlas o similares.
- Crear un clima de trabajo respetuoso e igualitario.

Gestión de la información

Con la intención de eliminar incertidumbre en el aprendizaje del alumnado y de hacerle consciente de su progreso, es importante que el docente comparta información relativa a:

- La organización y distribución del contenido, dando respuesta a lo que hay que hacer, cuándo, con quién y durante cuánto tiempo. Esta información se presenta al alumnado en dos documentos: tabla 10 (ver en el subapartado 3.4.2 ‘plan y unidad didáctica’) y figura 12.

EXPLICACIÓN RETOS BIMESTRE 2º - IES (...)-				
	COMBA	BÁDMINTON	BALONMANO	JUEGO
1º ESO	1. Salto doble seguido: realizar dos saltos dobles sin dejar de saltar entre ambos ♣	1. Clear y Lob: realizar combinación de clear de derechas y de revés, lob de derechas y de revés de manera correcta y sin que caiga el volante al suelo ♣♣	1. Pases sincronizados: realizar, al menos diez pases, por parejas con dos balones y con los brazos armados constantemente. ♣♣	1. Cazacaballos con o sin balón (caballo): realizar diez viajes o diez salvados o 5 viajes y cinco salvados
2º ESO	2. Reto 5-2: entrar en una comba grupal con una individual, a la vez que se invita por delante y por detrás y las personas que dan también saltan en la grupal ♣♣♣♣♣	2. Pases sincronizados: ser capaz de intercambiar dos volantes con un/a compañero/a de manera sincronizada, al menos diez veces seguidas ♣♣	3. Saltar y pasar: entrar en comba grupal, saltar e intercambiar balones, al menos cinco veces, de manera sincronizada con una pareja que está fuera de la comba frente a quien salta ♣♣♣♣♣ 4. Derribar conos: derribar un cono por jugador en la misma tanda. Los conos serán defendidos por el mismo número de jugadores que atacantes. En la segunda tanda, los atacantes pasan a defender los conos y viceversa ♣♣♣♣♣♣♣ 5. Lanzamiento sin oposición: meter gol en una zona vacía de portería después de una combinación de pases en desplazamiento buscando la portería ♣♣♣♣♣	2. Cazacaballos (cazacaballo): pillar a diez caballos o conseguir el objetivo del juego durante el tiempo de juego.

Figura 12. Información básica de los retos

- La explicación, los criterios de superación y la puntuación asignada a cada uno de los retos de la unidad didáctica (figura 13).




1 PUNTO







Reto de comba 2: El '5-2'



DESCRIPCIÓN: Reto avanzado de comba que consiste en saltar a la vez 5 personas utilizando dos combas. Dos personas dan y saltan a la comba grupal, otra entra con una comba individual y la hace girar mientras salta ambas combas, otra es invitada por delante



RETO: ser capaces de conseguir tres saltos completos, cumpliendo las normas del reto.



RETO MEJORADO: (1) juntarse con otro grupo de 5 y saltar de manera sincronizada con las siguientes características: Dos personas dan dos combas grupales a la vez, una con cada mano; en los extremos de las grupales, las personas que dan tiene que saltar; el resto de posiciones quedan igual, tres personas por comba grupal.



SCAN ME

Figura 13. Ficha de explicación de un reto

- Los retos superados y los que faltan por superar (figura 14); esta información ayuda al alumnado a ser consciente de su progreso y del progreso del grupo en un periodo de tiempo; también aporta información para ofrecer ayuda a quien más lo necesita o para solicitar ayuda a quien tenga el reto superado. Cuando un reto está superado se hace una señal (√) en la casilla correspondiente. Para hacer la señal, suele utilizarse un marcador de color diferente en cada una de las fases (calibrage, estable y libertad).

CURSO	ALUMNADO	¿QUÉ RETO O RETOS HAS SUPERADO?										
		Reto 1 Comba	Reto 2 Comba	Reto 1 Balón-mano	Reto 2 Balón-mano	Reto 1 Palas	Reto 2 Palas	Reto 1 bádminton	Reto 2 bádminton	Reto 1 malabares	Reto 1 Floorball	Reto 1 Balón-pie
6º	[nombre]											
	[nombre]											
	[nombre]											
	[nombre]											
	[nombre]											
	[nombre]											
	[nombre]											
	[nombre]											
	[nombre]											
	[nombre]											
	[nombre]											
	[nombre]											
	[nombre]											
	[nombre]											
	[nombre]											

Figura 14. Retos superados por el alumnado de 6ª en el trimestre 2º

- Las valoraciones del trabajo diario (figura 15), lo que puede ayudar a tomar decisiones relativas a los comportamientos y actitudes, y a establecer criterios para la calificación dialogada del final del periodo lectivo.

REGISTRO EVALUACIÓN DIARIA													
Centro: Bimestre: Curso académico:													
Curso 5º	4/11	7/11	11/11	14/11	18/11	21/11	25/11	28/11	2/12	5/12	12/12	16/12	19/12
[nombre]													
[nombre]													
[nombre]													
[nombre]													
[nombre]													
[nombre]													
[nombre]													
[nombre]													
[nombre]													
[nombre]													
[nombre]													
[nombre]													
[nombre]													
[nombre]													
[nombre]													
[nombre]													
[nombre]													
[nombre]													
[nombre]													
[nombre]													

Figura 15. Registro de autovaloración diaria compartida

- Las sesiones que quedan para el final de cada unidad didáctica (figura 16), para ayudar a que el alumnado se autorregule y gestione mejor los tiempos y esfuerzos, además de solicitar apoyo en caso de necesitarlo.

	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Evaluación compartida
2º	29 de febrero	1 de marzo	7 de marzo	8 de marzo	14 de marzo	15 de marzo

Figura 16. Tabla informativa de sesiones finales

Tanto el documento con la distribución y secuenciación de los retos, como las fichas en las que se explican los retos en detalle, son accesibles para el alumnado desde el inicio hasta el final de cada periodo lectivo, y se encuentran normalmente colocadas en una corchera del pabellón o gimnasio. La hoja de registro de los retos superados (ver figura 14) está en posesión del docente; al inicio de cada clase y durante el desarrollo de la misma, la información de este registro es accesible para el alumnado, pudiendo consultarlo si lo desea. En un inicio, la verificación del dominio del reto y el posterior registro lo realiza el docente, pero cuando se avanza en el periodo lectivo, se puede delegar en algunos alumnos y alumnas para que verifiquen la superación de retos de sus compañeros, y en el propio alumno o alumna quien registra el reto cuando lo ha superado. Para el registro se utilizará un bolígrafo o rotulador de un color diferente para cada fase de la unidad; este marcador, normalmente está en posesión del docente, por dos motivos:

(1) para controlar quién se registra, (2) para poder preguntar quién ha sido la persona que ha verificado la superación del reto y (3) para poder pedir al alumno o alumna que le demuestre el dominio del reto antes de entregarle el rotulador. La hoja con el registro de las valoraciones de cada clase podrá ser consultado por el alumnado, bajo petición, al final de cada clase o durante cualquier recreo habilitado para reforzar el trabajo de los retos. Por último, la información de las sesiones que restan para el final del periodo lectivo suele darse a partir de la fase final y se transmite de forma oral en las asambleas iniciales; de forma complementaria se elabora un calendario de sesiones que estará disponible en la corchera.

Es importante compartir con las familias del alumnado la información relativa a la distribución y organización de los contenidos al inicio de cada unidad didáctica, así como la descripción y los criterios de superación de los retos.

Gestión de apoyos/ayudas

“Los docentes en sistemas inclusivos (...) deben saber lo que necesitan hacer para permitir que cada estudiante aprenda lo mejor posible” (UNESCO, 2017a, p. 34). La gestión inclusiva de las ayudas debe permitir responder a las diferencias individuales del alumnado y evitar que se produzcan situaciones de rechazo o incomprensión cuando algunas compañeras y compañeros reciben un trato diferente (Florian & Black-Hawkins, 2011), ya que existe la necesidad de ofrecer un nivel diferenciado de apoyo para facilitar que todas las personas tengan aprendizajes positivos y efectivos (Griggs & Medcalf, 2015). Lo que sucede es que, como se describe en el documento de actuaciones educativas de éxito en las escuelas europeas (INCLUDED-Consortium, 2011), es difícil pensar que un solo profesor o profesora pueda atender con eficacia a todos los estudiantes diversos que forman las actuales aulas ordinarias sin tener en cuenta dos aspectos relacionados: la organización de los recursos y el modelo de inclusión del aula - desarrollado en la gestión de agrupamientos-. Las investigaciones indican que “la mejor manera de emplear los recursos disponibles, en particular los recursos humanos, es fomentando la participación de los y las estudiantes para apoyar el aprendizaje” (UNESCO, 2017a, p. 33), convirtiéndose el alumnado en un valioso recurso que puede ofrecer apoyo y dar respuesta a las necesidades de sus compañeros y compañeras. Las familias y las personas de la comunidad también se convierten en un recurso muy valioso

cuando participan en las actividades que se realizan en el aula, no solo porque son un apoyo para el aprendizaje del alumnado, sino porque fomentan actitudes de respeto, interacciones solidarias y aceptación de la diversidad, entre otros muchos valores y sentimientos (INCLUDED-Consortium, 2011).

RIRC es un modelo que recoge todas las aportaciones mencionadas y que persigue personalizar la enseñanza y el aprendizaje mediante un compromiso con toda la clase y con las personas adultas voluntarias, involucrándose todos y todas en el desarrollo de cada estudiante. Y es en base a ese compromiso y a las tareas compartidas, como el alumnado adquiere una conciencia orientada a democratizar las relaciones en el aula (Giroux, 1990).

Las ayudas o apoyos tienen la finalidad de guiar las altas expectativas hacia la consecución de los objetivos establecidos. Las ayudas pueden ser de varios tipos:

- En cuanto al número de alumnos y alumnas que la reciben: individual, grupal y colectiva.

Individual: dando instrucciones concretas para afrontar el reto, ofreciendo feedback formativo individualizado; creando una secuencia individualizada de tareas que permitan el acercamiento a la superación del reto, entre otras.

Grupal: ocurre cuando se da una misma información o un mismo feedback formativo a un grupo de alumnos y alumnas, independientemente que el reto sea individual o por agrupaciones. Por ejemplo, se puede dar el mismo feedback a seis alumnos que comenten el mismo fallo en un reto de comba individual, o se pueden dar unas indicaciones claras a uno de los dos grupos que participan en un juego de estrategia.

El feedback individualizado y en pequeño grupo suele ser más eficaz porque la información se dirige a mejorar aspectos concretos y personales. Esta información se incorpora en la cadena comunicativa o ‘cadena de diálogos’ (Bakhtin, 1989) del alumnado que la recibe, pudiendo compartirla con posterioridad con otros compañeros y compañeras que la necesiten.

Colectiva: aquella información, orientación, sugerencia, feedback o similar que se da a toda la clase en un mismo momento, por ejemplo, al inicio de la clase, durante el tiempo de trabajo de retos o en el momento de la evaluación. También puede consistir

en una ampliación de los plazos de entrega u superación de retos, en la asignación de más tiempo de trabajo para un reto, en la transformación de los criterios de superación de un reto, etc.

- En cuanto a la naturaleza, la ayuda puede ser a través de: andamiaje, feedback, ayuda entre iguales, ayuda material, ayuda temporal y ayuda de otras personas adultas.

Andamiaje: implica guiar el proceso de aprendizaje de un niño o niña para que alcance el desarrollo de aprendizaje potencial. Para ello, quien andamia "controla los elementos de la tarea que están inicialmente más allá de la capacidad del alumno, permitiéndole así concentrarse y completar sólo aquellos elementos que están dentro de su rango de competencia"⁸⁶ (Wood, Bruner, & Ross, 1976, p. 90). Así, el alumno o alumna desarrolla la competencia en la tarea a un ritmo superior al que lo haría en ausencia de ayuda. Con ello se pretende que, a corto plazo, sea capaz de hacer solo lo que en el presente hace con la ayuda de alguien (Vygotsky, 2012). Para que el alumnado pueda beneficiarse de las ayudas, Wood et al. (1976) señalan como imprescindible la comprensión y reconocimiento de la solución previa a la ejecución o producción. Para este fin, el modelado, las demostraciones, el diálogo o el feedback de vídeo son una buena opción.

Feedback: el docente que implementa este modelo se convierte en una persona experta en 'pensar en alto' para sus alumnos y alumnas, en explicar y demostrar con eficacia, no siendo imprescindible demostrar con acciones, pero sí con el lenguaje y con los actos comunicativos. Por este motivo, cuando se crean los retos hay que tener muy claras las secuencias y el feedback que se puede ofrecer para que los niños y niñas mejoren. Por supuesto, a medida que se suceden las interacciones con el alumnado, el docente se vuelve cada vez más experto y acumula más datos para poder explicar, demostrar, informar y dar feedback de manera más eficaz. En el subapartado 3.3.6 'Clave 6: Ofrecer información y feedback de calidad' se describe que el feedback más eficaz es aquel que contiene información clara, precisa, concisa y a tiempo. Una manera eficaz de gestionar el feedback es utilizar la cadena de diálogos (Bakhtin,

⁸⁶ 'controlling' those elements of the task that are initially beyond the learner's capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence [lit.].

1989) para que la información útil sea distribuida del docente a algunos alumnos y alumnas, y de estos a otros compañeros y compañeras.

Ayuda entre iguales: el docente organiza el aula para que el alumnado pueda convertirse en un valioso recurso, andamiándose colectivamente⁸⁷ (aprendizaje entre iguales) o con una ayuda de tutorización temporal de un alumno más experto sobre otro menos experto en un reto concreto (apadrinamiento o tutorización entre iguales). Para que las ayudas entre iguales surjan de manera voluntaria, solidaria y responsable, el docente tiene que crear una estructura y un escenario que lo facilite y animar a que suceda. En ocasiones, y aunque la dinámica de ayudas solidarias esté ya instaurada en el grupo, el docente puede detectar que alguna persona necesita un tipo de ayuda concreta. Ante esta situación puede ayudar él mismo o solicitar la ayuda personalmente a un alumno o alumna determinada, indicando la no obligatoriedad de hacerlo, pero transmitiendo la importancia y necesidad de su ayuda. En la evaluación final de la sesión es importante generar mucho atractivo sobre la acción de ayudar solidariamente, pudiendo nombrar a personas que más se esfuerzan en ayudar y más comprometidas con la mejora de todo el grupo.

Ayuda material: hay tres aspectos relacionados con el material que pueden considerarse como ayuda para el alumnado: (1) al igual que ocurre con el nivel diferenciado de apoyos, en ocasiones el mejor material, y espacio, debería ser asignado al alumnado con mayores dificultades; (2) en ocasiones, ofrecer material adaptado es importante para poder progresar en el dominio del reto; (3) disponer de un sistema de préstamo de material para ofrecérselo al alumnado que no dispone en sus casas del material necesario para superar algún reto, facilitando así la práctica fuera del centro escolar.

Ayuda temporal: la extensión del tiempo de trabajo (Johnson et al., 2002; Valls & Siles, 2012) que se desarrolla durante el tiempo del recreo, fuera del horario escolar o en sus casas, se convierte en una oportunidad para ampliar y reforzar la práctica de los

⁸⁷ El andamiaje colectivo (*collective scaffolding*, en la literatura científica) es un tipo de interacción entre iguales que fomenta el aprendizaje. El andamiaje colectivo se fundamenta en el origen social del aprendizaje, donde las personas son al mismo tiempo novatas individualmente y expertas colectivamente, y se orientan y guían para conseguir el dominio de la tarea de manera más eficaz que en solitario (M. M. Li, 2013).

retos en interacción con los compañeros y compañeras de clase, con iguales de otros cursos, con amigos y amigas de otros colegios o con familiares. Es un apoyo excelente para quienes necesiten más tiempo y más apoyo. Durante las clases, el docente animará a hacer uso del tiempo de recreo, no solo a quien necesita más tiempo de práctica, sino a quien demuestra mucha competencia en algún reto para que haya interacciones heterogéneas en cuanto al nivel. Durante el tiempo del recreo se mediará en las interacciones, animando a que niños y niñas de distintas culturas, niveles, cursos, etc., se ayuden a superar los retos.

Ayuda de otras personas adultas: para poder contar con la ayuda de familiares y personas de la comunidad lo primero es ser consciente de la necesidad de su participación para conseguir una educación inclusiva y de calidad. Posteriormente, parece que invitar a las familias es una estrategia influyente para que se animen a participar (Anderson & Minke, 2007). Una vez que se animan a participar en las clases, además de cuidar y mimar su presencia por el gran valor educativo que aportan, hay que explicar la dinámica de las clases y los principios del aprendizaje dialógico que fundamentan el modelo, así como las funciones durante las sesiones de EF. Dependiendo del número de voluntarios y voluntarias, se podrá organizar el aula en forma de grupos interactivos con una persona voluntaria en cada grupo, organizar tantos grupos interactivos como personas voluntarias haya y el resto de la clase organizada en pequeños grupos heterogéneos o trabajo individual, u organizar la clase de tal manera que las personas voluntarias tengan libertad de movimientos y de interacciones con el alumnado.

Se hace necesario el conocimiento del contenido (B. Dyson, 2014) para orientar al alumnado de manera individualizada en la consecución de los retos mediante progresiones adecuadas, pero el no tener dominio de algunos contenidos no es condicionante para no ofrecerlos. Contar con la colaboración de personas de la comunidad en rol de expertas es una opción viable.

Gestión de agrupamientos

Los tipos y características de agrupaciones que se defienden y se privilegian en el modelo RIRC son:

- El trabajo individual con las siguientes características: marco de trabajo común, objetivos compartidos, libertad de interacciones argumentadas o dialogadas y gestión eficaz de ayudas, principalmente.
- Trabajo en pequeños grupos heterogéneos: es más fácil crear conscientemente oportunidades para el desarrollo de la amistad y mostrar el valor de la interacción social (Fletcher, Chroinin, & O'Sullivan, 2016). Además, los grupos heterogéneos colaborativos e inclusivos son más eficientes que los grupos homogéneos para aumentar la interacción de aprendizaje, la autoestima, el respeto mutuo, la solidaridad y la aceptación de la diversidad (Flecha, 2015).
- Las agrupaciones en grupos medios y grandes se contemplan cuando se garanticen algunas condiciones como: relaciones basadas en diálogos igualitarios, intereses compartidos, espacios seguros y libres de violencia, sistema de denuncia de situaciones injustas y poco igualitarias claro y conocido, principalmente.

Claramente, la gestión de las agrupaciones se trata de un proceso y con cada grupo se concederán diferentes grados de libertad. Lo ideal es avanzar de una agrupación más dirigida por el profesorado con la intención, a veces no exitosa, de garantizar la heterogeneidad de un grupo, a una interacción basada en la libertad de elección de las agrupaciones, siempre que garanticen lo mejores aprendizajes en entornos seguros. El nivel de agrupación implica negociación con el alumnado, diálogos compartidos en relación a las agrupaciones y sus efectos, el desarrollo de valores y sentimientos vinculados a aspectos prosociales, entre otras cuestiones. Ejemplos del nivel de un grupo en relación a las agrupaciones se exponen a continuación para un reto de tres personas:

- Nivel básico o impuesto: es el profesor el que decide las agrupaciones, en cada sesión o de manera estable, con la intención de garantizar la heterogeneidad.
- Nivel medio o consensuado: a través de una negociación, se establecen una serie de criterios para realizar agrupaciones temporales o fijas para todo el periodo lectivo. Entre esos criterios tienen cabida: asegurar grupos heterogéneos en diferentes aspectos, incluso en relaciones de amistad; y que en cada grupo tiene que haber una persona que tenga relaciones respetuosas con las otras dos personas. Para solicitar cambio de grupo tiene que existir una razón de peso y bien argumentada.

- Nivel alto o dialógico: cuando el alumnado es capaz de realizar las agrupaciones garantizando heterogeneidad y evitando que alguien se empareje con quien no desea o que se quede aislado por no ser popular. Las elecciones se realizan a través del diálogo igualitario, pensando en los intereses compartidos o lo mejor para generar más aprendizaje. El docente puede intervenir en el proceso.

En el último nivel de agrupación, cualquier contratiempo es más fácil resolverlo. Por ejemplo, cuando hay un reto por parejas y son 25 personas en el grupo porque falta una, siempre es más fácil que sean los propios niños y niñas quienes admitan, acojan o reclamen al compañero o compañera que queda libre, que sea el docente quien decida la pareja que debe aceptar a la persona libre. Incluso, existe la opción de que sea la persona que queda libre la que elija con quien desea trabajar. Hay que recordar que en este proceso de elección debe existir argumentación. En lo que respecta al docente, tiene que establecer modificaciones u ofrecer orientaciones para que los retos puedan practicarse con un componente más o menos de los previamente establecidos.

Llegar al último nivel implica invertir tiempo en el proceso, hacer consciente al alumnado de conductas negativas que deseen ser transformadas, visibilizar y denunciar injusticias que suceden durante las clases y proponer estrategias para prevenirlas, valorar positivamente las conductas igualitarias y respetuosas, etc.

Gestión de interacciones

El rol del docente en este aspecto es potenciar, con intensidad y calidad, las interacciones y los diálogos entre el alumnado. Pero igual de importante son las interacciones entre docente y el alumnado, por ejemplo, compartiendo información, dando feedback, escuchando y observando, solicitando al alumnado sus puntos de vista, pidiendo que razonen, que expliquen, que rebatan, que den alternativas, que argumenten o justifiquen, que sean capaces de generar acuerdos y consensos a través de argumentos válidos.

En la labor de gestionar las interacciones entre el alumnado es importante asegurar que estén basadas en diálogos respetuosos, igualitarios, honestos y sinceros, y que busquen avanzar hacia los compromisos compartidos previamente establecidos. Intentar crear las condiciones necesarias para que las interacciones entre el alumnado favorezcan el establecimiento de relaciones de calidad y de amistad es uno de los compromisos implícitos en la gestión eficaz de las interacciones. Empezar por desarrollar en el

alumnado la confianza mutua, habilidades para saber escuchar y comunicarse, potenciar las ayudas solidarias y respetuosas, puede ser un cimiento sobre el que construir relaciones de calidad y de amistad. Estas relaciones se caracterizan por ser relaciones igualitarias y libres de violencia, en las que se pone en alza la sensibilidad hacia las dificultades, la confianza, la lealtad, el respeto, entre otras condiciones. Las relaciones de amistad se posicionan como uno de los factores de apoyo a la inclusión y como un escudo protector contra la violencia, de ahí la importancia de socializar al alumnado en los valores y condiciones que implican las relaciones de amistad.

3.4.7 Papel del alumnado

El alumnado se convierte en un recurso humano valioso cuando se fomenta la participación para apoyar el aprendizaje de los compañeros y compañeras de clase. Asumen responsabilidad en el aprendizaje y desarrollo de estos y estas, pero está claro que no pueden ser considerados los únicos responsables del desarrollo de sus iguales. Como dicen Dyson y Casey (2016), a veces los niños y niñas tienen ‘días libres’ o se ven afectados por cosas fuera del control docente, y en otras ocasiones el alumnado necesita una guía especializada adulta para poder avanzar en la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 2012).

Las relaciones de ayuda y colaboración entre iguales son de gran importancia y forman parte de las expectativas de interacción social altamente valoradas por el profesorado que implementa el modelo, y que Freire (1997) refleja de manera tan acertada cuando expone que:

el orgullo y la autosuficiencia nos envejecen; solamente en la humildad me abro a la convivencia a la que ayudo y por la que soy ayudado. No me realizo solo, ni tampoco realizo las cosas solo. Me realizo con los otros y con ellos hago las cosas (p. 75).

Pero las relaciones de ayuda tienen que ir bien direccionadas para que sean eficaces. Por ello, como en cualquier proceso, el alumnado entrena y practica bajo la guía del docente para ofrecer las mejores ayudas posibles. Las ayudas y colaboraciones entre iguales se

orientan a generar mejoras en el aprendizaje en comparación al momento anterior de la ayuda.

Durante la sesión, cuando el docente presencia ayudas entre iguales, orienta sobre cómo mejorar dichas interacciones. Transmitirá al alumnado que ayudar implica más que animar o mostrar la ejecución final de una habilidad; ayudar supone desarrollar habilidades comunicativas que permitan transmitir el cómo hacer algo. Por lo tanto, el alumnado debe ser consciente de cómo y por qué ocurren sus propios logros y avances para luego poder transmitirlo y compartirlo mediante diferentes recursos. Al final de la clase, en la asamblea final, se valoran y registran las ayudas que han ofrecido los alumnos y alumnas durante la sesión, el tipo de ayudas y la eficacia de las mismas. Es un tiempo de diálogo formativo en el que se pueden aportar estrategias e instrucciones para mejorar el feedback entre iguales, los diálogos o las interacciones que se dan en las relaciones de colaboración y ayuda.

Ofrecer ayuda no está limitado para los más capaces o para quienes hayan dominado o conseguido un reto establecido. Los retos son de alta complejidad y normalmente pueden desglosarse en diferentes habilidades y destrezas, y en el desarrollo de diferentes capacidades, por lo que es posible ayudar sin necesidad de tener el reto superado. Otra característica que permite ofrecer ayuda es la variedad de retos que se plantean, lo que posibilita, por un lado, no privilegiar las habilidades y destrezas de siempre y por otro, que más personas puedan destacar en alguno de los retos planteados y ofrecer ayuda en algunos retos y solicitarla en otros. La ayuda la puede ofrecer cualquier persona que pueda mejorar algún aspecto que acerque a un compañero o compañera a la superación de un reto. Además, no hay que olvidar que las ayudas emocionales y sentimentales como transmitir confianza y altas expectativas sobre otra persona son fundamentales para mejorar el autoconcepto, la interdependencia positiva y las relaciones entre iguales.

Otro aspecto en el que puede colaborar el alumnado es en la verificación de la superación de retos. Llega un punto en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el profesor o profesora delega en algunas ocasiones y en algunos alumnos y alumnas la misión de valorar si un reto está o no superado. La instrucción es clara: ‘sé igual de exigente que yo lo fui contigo para darte el reto por superado’. De vez en cuando hay que asegurarse de la eficacia en la función otorgada; para ello se le puede pedir a la persona que haya

superado un reto verificado por un igual que lo demuestre. Es necesario transmitir que no se trata de falta de confianza, sino que es importante asegurar la alta exigencia como criterio de superación para que no se produzcan brechas en los aprendizajes.

El alumnado tiene derecho a una educación de calidad, pero esto incluye una serie de deberes. En cierto grado, es responsable de su aprendizaje y responsable del aprendizaje de sus iguales; debe asumir el esfuerzo, la constancia y la perseverancia como condiciones del aprendizaje; debe aprender a solicitar ayuda de otras personas y a ofrecer la suya solidariamente; debe mostrar preocupación por las necesidades y opiniones de los demás; y debe mostrar comportamientos libres de cualquier tipo de violencia.

3.4.8 Papel del voluntariado

Vygotsky (2012) no limitaba las interacciones de ayuda a la figura adulta experta, como el profesorado, sino que se refería a la ‘guía adulta’ en general. Por lo tanto, la participación educativa de familiares y de personas de la comunidad se convierte en una ayuda potencial. Hay que saber apreciarlo y cuidarlo porque las personas participan con mayor intensidad cuanto más sentido crean.

El voluntariado que participa en las clases de EF se compromete fundamentalmente con dos aspectos: con las altas expectativas en el aprendizaje y con asegurar espacios de trabajo respetuosos y relaciones libres de violencia, abusos, y poder. Para garantizar la comprensión de la importancia de aceptar estos compromisos, todas las personas que desean participar, reciben una formación sobre los principios del aprendizaje dialógico y las estrategias que ayudan a asegurarlos.

En este sentido, las funciones del voluntariado van en la línea de asegurar los siete principios del aprendizaje dialógico, lo que a nivel práctico implica dinamizar las interacciones del alumnado para que cada vez tengan relaciones más dialógicas. La dinamización implica entre otras acciones:

- Animar a que los niños y niñas verbalicen el pensamiento a través del diálogo y después ejecuten la acción.
- Asegurar que todos entiendan qué hay que hacer y cómo pueden lograrlo.
- Animar a que los niños y niñas se ayuden entre sí, se den pistas.
- Fomentar las relaciones de colaboración.

- Animar que todos participen con la intención de conseguir los objetivos establecidos.
- Enriquecer los diálogos del alumnado, aportando riqueza cultural diversa y experiencias propias.
- Promover valores democráticos.
- Fortalecer las dinámicas solidarias.

Además de estas funciones, el voluntariado aporta valoraciones en relación al trabajo del alumnado en la evaluación compartida que se realiza al final de cada sesión, y complementariamente, puede anotar y compartir observaciones del proceso de dinamización con el profesor o profesora.

Con relación al nivel de conocimiento de la materia y de los contenidos propios, es importante transmitir a los posibles voluntarios y voluntarias que no es necesario el dominio de los retos para poder participar. Lo importante es dinamizar las interacciones, pero a medida que el voluntariado presencia la guía, los consejos, estrategias y el feedback formativo que el profesor ofrece al alumnado, van incorporando a sus diálogos la información que luego ofrecerá para que los niños y niñas mejoren sus tareas. También, el hecho de que los retos se mantengan durante un periodo de tiempo prolongado, facilita que el voluntariado vaya adquiriendo estrategias e incorpore información para poder compartirla cuando sea necesario. Ahora bien, en ocasiones se invita a colaborar a personas que dominan contenidos específicos para apadrinar al alumnado en la superación de retos específicos. En este caso, el voluntariado realiza una guía más experta.

Por último, cuando las personas voluntarias están comprometidas con las altas exigencias y conocen los criterios de superación de los retos, el profesorado puede delegar en ellas la función de acreditar o verificar la superación de retos.

3.4.9 Evaluación

La evaluación formativa y compartida con orientación dialógica es el tipo de evaluación que se privilegia en el modelo RIRC (Castanedo-Alonso & Capllonch, 2017). Durante el proceso formativo, el alumnado toma conciencia, a través de interacciones dialógicas con el profesor o profesora, de lo que está haciendo, cómo lo está haciendo, por qué y para

qué lo está haciendo. Estas interacciones en las que el profesorado aporta feedback formativo al alumnado facilitan que el aprendizaje se produzca en la dirección y tiempo deseados. Las interacciones con el alumnado también sirven para explicitar y guiar hacia la adquisición de comportamientos dotados de atractivo y valor, como la autonomía, la responsabilidad, el esfuerzo, la solidaridad, el respeto o la igualdad, entre otros. La evaluación mejora aspectos del proceso de aprendizaje del alumnado, pero también es una herramienta útil para llevar a juicio y diálogo diferentes aspectos de las clases con el objetivo de mejorarlos -agrupamientos, sistema de calificación, retos, organización de la clase, apoyos, tipo de liderazgo-, dando más valor a los argumentos que busquen la mejora de los aprendizajes y no contradigan a las evidencias científicas. Por ejemplo, si un alumno defiende que sería mejor hacer grupos de nivel, no se podría llegar a considerar la opción de introducir ese tipo de agrupamientos porque las evidencias lo señalan como un tipo de agrupación excluyente.

A nivel práctico, el sistema de evaluación es sencillo, aunque necesita un periodo de tiempo para que las personas implicadas se familiaricen. Durante el tiempo de trabajo los alumnos practican para superar los retos y el docente observa sistemáticamente, ayudando a quien detecta que necesita ayuda. Por lo tanto, teniendo en cuenta la finalidad de la evaluación formativa, durante todo el tiempo de trabajo tiene lugar el proceso formativo. A veces, la evaluación es individual, en ocasiones en pequeños grupos, y cuando es necesario con todo el grupo. Una vez acabado el tiempo de trabajo, todos y todas se colocan en círculo, en forma de 'u' o en una distribución en la que todos puedan verse las caras para dar inicio a la asamblea final en la que se realiza una evaluación compartida y dialogada. Por turnos, se valora de forma compartida el trabajo individual de cada niño y niña. Ayudados de una escala verbal (tabla 13) para facilitar y guiar el diálogo, empieza una alumna o alumno autoevaluando su trabajo y posteriormente, cualquier persona, incluidos familiares voluntarios, puede intervenir para confirmar, cuestionar o contradecir su valoración a través de argumentos válidos. La escala verbal consta de cuatro códigos que hacen referencia a cuatro valores o comportamientos: respeto, esfuerzo, autonomía y responsabilidad (REAR).

Tabla 13. Códigos de la escala verbal para la autoevaluación

Código	Significado
0	No me he esforzado durante el tiempo de trabajo, he molestado a los compañeros o compañeras que estaban trabajando, he incumplido alguna norma o he faltado el respeto.
1	Me he esforzado, pero no durante todo el tiempo de trabajo.
2	Me he esforzado durante todo el tiempo de trabajo y he mejorado en algún reto.
3	Me he esforzado durante todo el tiempo de trabajo, he mejorado en algún reto y/o he sido solidario con mis compañeros y compañeras ayudando a mejorar para que superen retos.

Una vez interiorizados los códigos, la dinámica se acelera porque basta con decir el número del código y las razones para que posteriormente se inicie un diálogo compartido en el que se confirma o se cuestiona la valoración.

Para garantizar la mayor sinceridad posible en la evaluación es importante que el docente observe con intencionalidad y con intensidad durante las clases para poder refutar con hechos objetivos las autoevaluaciones que no se corresponden con lo percibido. También empoderar al alumnado igualitario y dotar de atractivo los comportamientos de denuncia es fundamental para que el profesor o profesora pueda, cada vez más, ver a través de los ojos de los alumnos, y no limitarse a los propios. Cuando participan personas voluntarias se convierten en observadores extra, aportando más miradas que recaban información para ser compartida en la parte final de la sesión.

En el momento de la asamblea final, la evaluación sirve para socializar en aquellos comportamientos que desean verse reflejados en el alumnado. Por ejemplo, el docente puede reforzar y generar mucho atractivo sobre comportamientos de ayuda solidaria y rechazar y quitar atractivo a cualquier falta de respeto o acción que pueda causar malestar en otra persona. Las faltas de respeto se sitúan en el código cero, no pudiendo ser compensado por mucho esfuerzo o trabajo realizado. Ahora bien, en concepto ‘falta de respeto’ es necesario definirlo y objetivarlo, y más en comportamientos aparentemente triviales y/o normalizados. Incluso en cada grupo-clase, es necesario personalizar conductas irrespetuosas, ya que hay acciones que pueden suponer una falta de respeto para ciertas personas, y para otras ser consideradas como actos comunes del día a día. Cuando alguien repite un comportamiento que ha sido denunciado en la asamblea final, o en cualquier otro momento, y es conocido por todas las personas del grupo-clase, se convierte en una falta de respeto. En definitiva, la mentira, la falta de respeto, la violencia,

etc., se denuncian; la valentía, la ayuda, el esfuerzo, la sinceridad, la solidaridad, el respeto, etc., se aprueban, se reconocen y se valoran.

En este sentido, la evaluación contempla dos dimensiones: una dimensión instrumental y una dimensión social (Castanedo-Alonso & Capllonch, 2019). La dimensión instrumental de la evaluación se relaciona con información en general que sirve para mejorar los aprendizajes curriculares vinculados al saber hacer, y para mejorar la práctica docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje. La dimensión social de la evaluación se vincula con el proceso de socialización en valores y con el aprendizaje social y emocional. La asamblea final se utiliza como un espacio de denuncia de injusticias y de transformación de conductas, comportamientos y pensamientos contrarios a aquellos que potencian la solidaridad, los comportamientos democráticos e igualitarios y las relaciones de calidad y amistad. La evaluación también puede utilizarse para denunciar y disuadir la intimidación y la violencia incorporando la evaluación del comportamiento social de toda la clase (Healy, 2014). Por último, la evaluación se configura como un espacio de diálogo en el que se gestionan los conflictos surgidos a través del diálogo.

La dinámica, moderada por el profesor o profesora, continúa hasta que todos y todas han sido valorados y valoradas. Como todo proceso, al principio se necesita invertir tiempo, pero una vez adquirida la dinámica, las evaluaciones son rápidas, excepto cuando surge un tema importante que necesita ser tratado con detenimiento. Todas las valoraciones son registradas en la hoja de registro (ver figura 15), la cual puede contener una leyenda personalizada para complementar los códigos con más información.

Al final de cada periodo lectivo, se lleva a cabo una calificación dialogada compartida. Para explicar la dinámica de esta sesión, previamente hay que hacerlo del sistema de calificación. Durante el periodo lectivo se establecen un número determinado de retos y a cada reto se le asigna un valor, que estará directamente relacionado con el número de estándares de aprendizaje con los que se vincula. El valor máximo asignado para los retos lo decide cada docente, pero normalmente gira en torno a 6 o 7 puntos sobre los 10 totales. Es decir, si se decide asignar 7 puntos y hay 8 retos, se reparten los puntos asignados entre el total de retos en función de los criterios establecido. A partir de aquí surgen dos opciones:

- 1ª opción: cuando un alumno o alumna supera un reto, los puntos asignados a ese reto son para toda la clase. Por ejemplo, si un reto vale 1 punto y en el grupo hay 22 personas, de las cuales 20 han superado el reto, equivale a conseguir 20 puntos para el grupo clase, es decir, para la cuenta grupal.
- 2ª opción: los puntos conseguidos son para quien haya superado el reto. Teniendo en cuenta el ejemplo anterior, supone que si alguien supera el reto consigue un punto para su cuenta personal.

Puntualizar que los puntos asignados a un reto que no es individual, por ejemplo, de cuatro personas, no se dividen entre las cuatro personas, sino que cada uno de los miembros consigue el valor asignado, bien para ellos o para el grupo, dependiendo de la opción elegida. Por otro lado, cuando todas las personas del grupo-clase consiguen superar el mismo reto se denomina ‘cerrar reto’, lo que implica conseguir ‘puntos extra’. Por ejemplo, en una clase de 15 personas todas superan un reto valorado con 0.8 puntos; como han cerrado reto, implica que consiguen para la cuenta grupal los puntos asignados a ese reto, es decir 0.8 puntos extra. Cuando un alumno o alumna no supera un reto en el tiempo determinado no consigue los puntos asignados, pero, teniendo en cuenta que la evaluación es continua, tendrá todo el tiempo hasta el final del curso para poder practicarlo en el tiempo del recreo o fuera del horario escolar para intentar superarlo.

El resto de puntos -3 o 4- corresponden a los puntos REAR, que están vinculados con las valoraciones diarias que tiene cada alumno y alumna. La asignación numérica a cada código de valor la toma el profesorado. A modo de ejemplo, en la tabla 14 se presentan dos opciones, coincidiendo ambas en partir de la calificación máxima e ir restando cuando aparezcan ceros y unos.

Tabla 14. Vinculación de códigos y calificación

	Opción 1	Opción 2
<i>Por cada...</i>	<i>Se resta...</i>	<i>Se resta...</i>
0	0.5 puntos de 4	0,25 puntos de 3
1	0,25 puntos de 4	0,10 puntos de 3
2	0 puntos	0 puntos
3	0 puntos	0 puntos

Explicado el sistema de obtención de puntos, se inicia la dinámica de la calificación dialogada compartida de la sesión final de un periodo lectivo:

Opción 1ª) Si se ha elegido esta opción para el sistema de evaluación, la primera decisión que tiene que tomar el grupo, una vez conocen la suma de todos los puntos que han conseguido como resultado de superar retos y de cerrar retos, es si desean juntar puntos de retos y puntos extra o repartir primero unos y luego otros. En el caso de repartir primero los puntos de retos y luego los puntos extra, lo siguiente a decidir, en base a argumentos de validez, es cómo repartir los puntos. Pueden decidir repartirlos de manera igualitaria o estableciendo una serie de criterios, para lo cuál también pueden intervenir las personas voluntarias que han participado en las clases durante el periodo lectivo. El profesor o profesora debe guiar el proceso hasta llegar a un acuerdo consensuado, garantizando que los argumentos de poder no condicionen la toma de decisiones. Puede ayudar planteando una serie de preguntas del tipo: ¿de quien es responsabilidad que un compañero no haya superado un reto?; ¿nos hemos preocupado de ayudarlo?; sabiendo todos y todas que quedaban pocos días para finalizar la evaluación, ¿alguien lo ha animado a ir al recreo a practicar?; ¿es posible que yo [el profesor] no le haya ayudado lo necesario?; ¿es posible que no haya pedido ayuda?, y en ese caso, tenemos que pensar: ¿por qué motivo no lo ha hecho?, ¿no se sentía con confianza para hacerlo?; de las personas que han superado todos los retos, ¿se merecen la misma nota?; etc.

Una vez establecidos los criterios, se reparten los puntos y se suman a los puntos REAR de cada persona. A partir de aquí, se tienen que decidir los criterios para repartir los puntos extras. Algunas preguntas que pueden ayudar a tomar decisiones son: ¿quién se merece los puntos?; quienes más se han esforzado, pero no han superado todos los retos, ¿se merecen alguna gratificación?; quienes más han ayudado para superar los retos ¿se merecen más puntos?; ¿quienes tienen retos mejorado se merecen más puntos?; etc. No repartirlos y dejarlos para otro bimestre o trimestre es otra opción, o repartir algunos puntos extra y dejar otros en reserva.

Una vez se decide la manera de repartir los puntos extra, se adjudican a quienes corresponda y se inicia una ronda individual en la que se realizan las siguientes preguntas: ¿estás de acuerdo con la nota?; ¿te gustaría donar parte de tu nota a algún compañero o compañero para agradecer su ayuda o la dejas como está?; ¿deseas hacer un

agradecimiento verbal a algún compañero o compañera?; ¿alguien tiene algo que decir? Una vez finalizada la ronda se da por concluida la sesión de calificación.

En el caso de que en el primer paso decidan repartir puntos de retos y puntos extra de manera conjunta, el alumnado tendrá que decidir los criterios de asignación de los puntos. El resto del proceso es igual a lo detallado.

Opción 2ª) Si se ha elegido esta opción de sistema de evaluación, la dinámica es más sencilla. Cada persona parte de la suma de sus puntos de retos y sus puntos REAR. Se inicia decidiendo cómo repartir los puntos extra, en caso de haberlos. En esta decisión pueden participar las personas voluntarias que han participado en las clases durante el periodo lectivo. El siguiente paso es la ronda individual, con la aceptación de la nota, la posibilidad de donación de puntos y los agradecimientos verbales en caso de desearlo.

En ocasiones, con algunos grupos la calificación dialogada puede extenderse dos sesiones, por lo que es importante planificar la posibilidad de necesitar más de una sesión con algunos grupos. Por último, la dinámica de la sesión de calificación dialogada de fin de curso es la misma que se ha explicado para la final de un periodo lectivo.

3.5 Conclusiones del Capítulo: Retos Interactivos con Responsabilidad Compartida

Retos Interactivos con Responsabilidad Compartida se presenta como un modelo inclusivo fundamentado en el aprendizaje dialógico y contextualizado en EF. Es un modelo emergente comprometido con la educación física de éxito y con el claro objetivo de avanzar hacia la igualdad de las diferencias a través de la igualdad de resultados, dotando de diferentes niveles de apoyo en función de las necesidades y en base a interacciones dialógicas que potencien aprendizajes cargados de sentido, envueltos de solidaridad y capaces de transformar los niveles de desarrollo real hacia metas de aprendizaje más elevados. Con una perspectiva crítica e inclusiva, y una orientación dialógica de la EF destacan cuatro características irrenunciables:

1. Presenta los contenidos en forma de retos de altas expectativas.
2. Fomenta las interacciones dialógicas.
3. Ofrece una sólida red de apoyos al alumnado.

4. Asegura ambientes de trabajo seguros y libres de violencia.

En el modelo se fomenta la participación activa del alumnado y la implicación en su mejora y en la de los demás compañeros y compañeras, a través de los compromisos compartidos que, además, desarrollan la creación de sentido y una conciencia orientada a democratizar relaciones igualitarias, de ayuda y colaboración en el aula. También se fomenta la participación de familiares y personas de la comunidad como agentes dinamizadores de las interacciones que tienen lugar en el aula y fuera del contexto escolar.

Para garantizar el objetivo del modelo y los resultados de aprendizaje deseados, el modelo cuenta con diez claves que guían la aplicación práctica de este (figura 17):

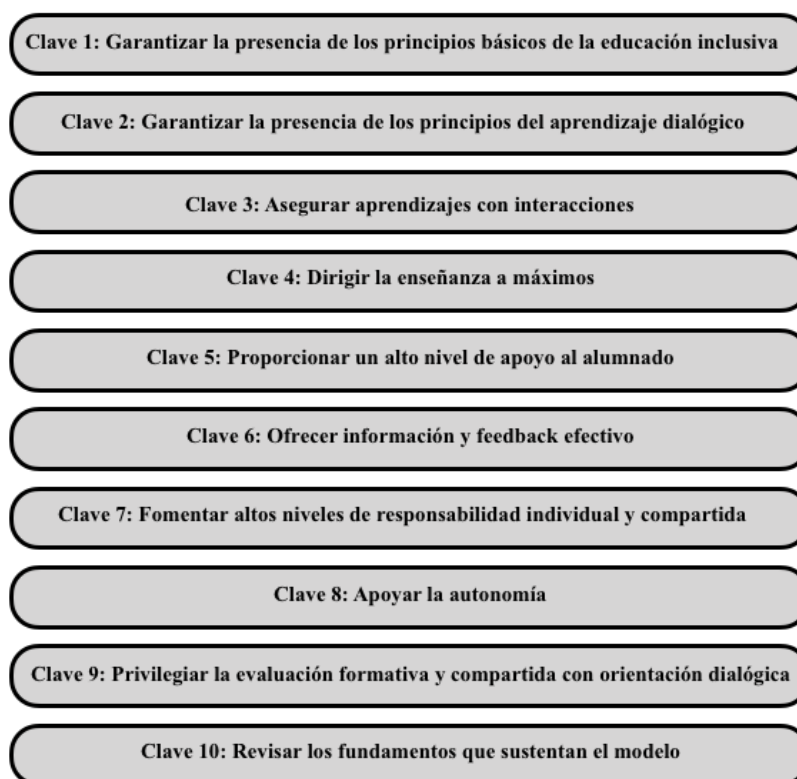


Figura 17. Claves del modelo RIRC

En la estructura didáctica se describen los aspectos esenciales para la implementación del modelo. Con relación a la metodología se caracteriza por la orientación inclusiva y por priorizar las actuaciones educativas de éxito, siempre que sean posible, y estrategias de enseñanza como la enseñanza estructurada, el feedback formativo, el aprendizaje entre iguales, la tutorización entre iguales, el aprendizaje individualizado, la evaluación formativa, la extensión del tiempo de aprendizaje o el clima de clase. En definitiva, se da

cabida a cualquier metodología, estrategia, estilo y recurso que facilite la mejora en el aprendizaje de todo el alumnado sin incumplir los principios que fundamentan el modelo.

Las unidades didácticas se componen de una serie de retos de alta exigencia, relacionados con los estándares de aprendizaje del currículo oficial. Estos retos se distribuyen equilibradamente entre las sesiones semanales y se secuencian de manera estable. Durante todo el periodo lectivo, el alumnado practica para superar el mayor número de retos en colaboración con sus iguales y bajo una sólida red de apoyo formada por alumnado, profesorado, personas de la comunidad y familiares. Al final de cada sesión, en asamblea, se realiza una evaluación compartida para valorar aspectos instrumentales y sociales vividos durante la clase, con la intención de generar y reforzar aprendizajes deseados y denunciar o transformar aquellos comportamientos y actitudes no deseadas. En todo el proceso de enseñanza aprendizaje tanto el profesorado, como el alumnado y las personas voluntarias tienen roles que desempeñar. La evaluación formativa y compartida sirve para rendir cuentas del cumplimiento de las funciones, para generar aprendizaje y para guiar los esfuerzos hacia el cumplimiento de los objetivos establecidos y compartidos por todos y todas.

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

Los científicos “se ven a menudo impedidos a emprender un discurso polémico que pretende más salvar sus propias hipótesis (y de paso las apariencias) que esforzarse, desinteresadamente, por Descubrir la Verdad”

(Merton, 1990, p. 50).

“Dicha investigación implica necesariamente una metodología que no puede contradecir la dialogicidad de la educación liberadora. De ahí que esta sea igualmente dialógica”

(Freire, 2012, p. 109).

4.1 Introducción

En la investigación en ciencias sociales existen diferentes opciones metodológicas que intentan dar respuesta a la manera de descubrir, transformar, construir o conocer la realidad social investigada. Así es que conviven la metodología cuantitativa, la cualitativa, la socio-crítica y la comunicativa, cada una con unos objetivos diferentes en relación a la orientación social: la cuantitativa describir y explicar la realidad; la cualitativa conocer la realidad; la socio-crítica analizar, denunciar y transformar las estructuras sociales mediante la praxis; y la comunicativa transformar los contextos sociales a través de la acción comunicativa. Dependiendo de esta orientación social y de cómo se entienda la naturaleza de la realidad social habrá un posicionamiento o adscripción con un tipo de metodología. Por ejemplo, (a) la metodología cuantitativa sostiene que la naturaleza de la realidad social es objetiva, y estudia los fenómenos naturales de la misma forma que los sociales, aislando cualquier tipo de pensamiento o de significado construido en torno a la realidad investigada; (b) la metodología cualitativa apoya la naturaleza subjetiva de la realidad social, asumiendo que se construye socialmente debido a la significatividad que las personas atribuyen a la realidad; (c) la metodología socio-crítica defiende la naturaleza dialéctica, es decir, asumen que la realidad social se construye por los significados que le dan las personas, pero incorporando el diálogo; (d) por último, la metodología comunicativa argumenta que la realidad social es de naturaleza comunicativa. Asume que la realidad se construye socialmente y depende de los significados atribuidos, pero que los significados son producto de la comunicación interactiva de las personas, poniendo el foco en la interacción social, en los consensos, en los acuerdos, en las pretensiones de validez y no en la construcción de significados (Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006).

La organización comunicativa de la investigación y el análisis comunicativo de los datos pueden ser decisivos para lograr impacto social (Gómez, Padrós, Ríos, Mara, & Pukepuke, 2019). Siendo lo deseable en cualquier investigación en ciencias sociales, el presente estudio no podía renunciar al desafío de aportar contribuciones que permitan avanzar hacia una EF de éxito. Con este propósito, y por la afinidad dialógica, nos posicionamos metodológicamente del lado de la investigación comunicativa (Gómez et al., 2006).

Con una exhaustiva fundamentación basada en la concepción comunicativa del aprendizaje y con el claro objetivo de ofrecer una EF de éxito (ver figura 6) capaz de garantizar y maximizar los aprendizajes del alumnado a todos los niveles, se inició en el año 2014 el esbozo de un modelo inclusivo de EF. Después de un profundo diálogo entre las evidencias científicas, la práctica acumulada de la EF y las voces y aportaciones de las personas participantes en la puesta en práctica de diferentes aproximaciones del modelo, se ha ido concretando lo que actualmente se denomina Retos Interactivos con Responsabilidad Compartida. En el curso escolar 2015-2016 se implementó por primera vez en un centro público, y se replicó en el curso posterior en otro centro de contexto diferente. A continuación, se desarrollan todos los aspectos metodológicos que abarcan el trabajo durante esos dos años de investigación.

4.2 Preguntas de investigación y objetivos de la investigación

4.2.1 Formulación del problema

En la literatura científica se describen una serie de actuaciones en el contexto escolar que se orientan a la superación del fracaso escolar y a la democratización de los aprendizajes. Se denominan ‘actuaciones educativas de éxito’ (AEE) y, articuladas por los principios del aprendizaje dialógico, contribuyen al éxito educativo y social independientemente del contexto en el que son desarrolladas (Flecha, 2015). Las Comunidades de Aprendizaje (CdA), centros educativos comprometidos con un proyecto de transformación educativa y social del entorno cuyos objetivos son aumentar los aprendizajes de todo el alumnado, la mejora de la convivencia y la preparación para superar los retos de la actual sociedad de la información, están implementando dichas actuaciones (Elboj et al., 2002).

Todas las AEE implementadas en el área de EF que están descritas en la literatura científica, se han desarrollado en escuelas CdA (Aubert et al., 2014; Capllonch & Figueras, 2012). A pesar de ser escasas las experiencias de grupos interactivos, la actuación más replicada en EF, se ha demostrado que la implementación rigurosa de los grupos interactivos en EF asegura resultados muy satisfactorios a nivel curricular, emocional, sentimental y convivencial.

La tendencia metodológica actual en EF consiste en la práctica basada en modelos pedagógicos (Haerens et al., 2011). Son muchos los modelos pedagógicos de EF reconocidos en el contexto internacional y nacional, pero ninguno incorpora los principios del aprendizaje dialógico en sus fundamentos. Para asegurar al mismo tiempo la presencia de los siete principios, hay que implementar las AEE. Teniendo esto presente, surge una cuestión clave: ¿qué ocurre cuando en centros educativos, sean o no CdA, no se pueden implementar AEE en EF, pero se desea garantizar los principios del aprendizaje dialógico?

Teniendo en cuenta lo anterior, y con el propósito de orientar las clases de EF hacia el aprendizaje dialógico, se desarrolla e implementa un modelo inclusivo articulado por los siete principios del aprendizaje dialógico: Retos Interactivos con Responsabilidad Compartida. Algunas de las preguntas que dan inicio a la investigación son:

- ¿Cuáles son las premisas para aplicar rigurosa y sistemáticamente los principios del aprendizaje dialógico en el modelo RIRC, facilitando que la EF sea generadora de éxito?
- ¿Garantiza el modelo RIRC los principios del aprendizaje dialógico?, ¿cómo?
- ¿Se manifiestan los principios del aprendizaje dialógico en el modelo RIRC?, ¿de qué manera?

4.2.2 Hipótesis y objetivos

Ante las preguntas iniciales de investigación se proponen, tentativamente, las siguientes hipótesis:

H1. La aplicación sistemática y rigurosa de los principios del aprendizaje dialógico en las sesiones de EF favorece la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado.

H2. La implementación de un modelo inclusivo fundamentado en los principios del aprendizaje dialógico democratiza el éxito de todo el alumnado en el área de EF.

Con la finalidad de dar una respuesta operativa a estas preguntas iniciales y guiar la investigación, se establecen los siguientes objetivos generales y específicos:

1. Comprobar la eficacia del modelo RIRC para garantizar la presencia de los principios del aprendizaje dialógico en EF.

Implica demostrar si hay coherencia entre lo que se pretende y lo que se consigue, si la aplicación práctica del modelo responde a la fundamentación científica, en definitiva, comprobar si existen o no brechas o fisuras entre la teoría y la práctica, fundamentalmente en lo relativo a los principios del aprendizaje dialógico. Otro de los intereses de este objetivo es identificar la presencia de los principios del aprendizaje dialógico en la implementación del modelo y valorar si estos principios se manifiestan independientemente del contexto en el que se implementa el modelo, así como cuáles son los factores fundamentales que garantizan su presencia y cuáles la limitan. Por último, con este objetivo se quiere valorar si se producen aprendizajes a nivel curricular, convivencial y socioemocional en todos los alumnos y alumnas, como muestra de la presencia de los principios del aprendizaje dialógico. De este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- a) Implementar el modelo RIRC en centros educativos de contextos muy diferentes para demostrar su replicabilidad.
- b) Demostrar la presencia de los principios del aprendizaje dialógico independientemente del contexto o de los recursos disponibles.
- c) Asegurar el éxito de todo el alumnado en aprendizajes curriculares, valores, emociones y sentimientos.
- d) Crear un sistema de evaluación inclusivo y justo para todo el alumnado, compatible con el modelo RIRC y con los principios del aprendizaje dialógico.

2. Analizar la mejora de los aprendizajes derivados de la implementación de actuaciones educativas compatibles con el modelo RIRC.

Con este objetivo se pretende describir actuaciones complementarias con la estructura del modelo y afines a la orientación dialógica que ofrezcan un alto nivel de apoyo al alumnado, impulsando de esta manera los aprendizajes. Implica, también, analizar los efectos de estas actuaciones sobre el aprendizaje del alumnado en diferentes niveles - curricular, emociones y sentimientos, valores y convivencia-, e identificar, en cada una de las actuaciones implementadas, los elementos transformadores que favorecen los aprendizajes y los elementos excluyentes que los frenan o limitan. Las actuaciones analizadas son la participación educativa y evaluativa de familiares, la ampliación del

tiempo de aprendizaje y el apadrinamiento. De este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- a) Analizar los efectos en el aprendizaje derivados de la participación educativa y evaluativa de familias en las clases de EF bajo la estructura del modelo RIRC.
- b) Analizar los efectos en el aprendizaje derivados de ampliar el tiempo de aprendizaje como medida de apoyo al alumnado.
- c) Analizar los efectos en el aprendizaje derivados del apadrinamiento bajo la estructura del modelo RIRC.

3. Enriquecer con y durante el proceso de investigación la fundamentación y estructura didáctica del modelo.

Este objetivo implica revisar constantemente las bases científicas que fundamentan el modelo y la estructura didáctica como guía práctica. Toda la información recogida durante el proceso de investigación relacionada con la fundamentación y funcionamiento del modelo, ya sea derivada de la observación o de diálogos mantenidos con personas participantes en la investigación, se analiza críticamente y se valora la posibilidad de incorporarla siempre y cuando no contradiga las bases científicas. Durante el proceso de investigación también se revisan evidencias científicas sobre principios del aprendizaje, inclusión en EF, aprendizaje dialógico, prácticas basadas en modelos, entre otras, incorporando aquellas que puedan complementar y enriquecer al modelo. Por último, se discuten aspectos pedagógicos y didácticos propios de la estructura del modelo con personas especialistas en EF, tanto en espacios informales como en foros científicos.

4.3 Metodología Comunicativa

El conjunto de la investigación presente en esta tesis se ha desarrollado bajo la modalidad de investigación denominada metodología comunicativa (MC) (Gómez, Puigvert, & Flecha, 2011; Gómez et al., 2006). La investigación comunicativa rechaza analizar una realidad social determinada imponiendo la visión del investigador por su posición de poder, sin contar con las voces e interpretaciones de las personas investigadas. La MC supera esta forma de investigar y, con los principios del aprendizaje dialógico como referencia (Flecha, 1997a), defiende la construcción del conocimiento a través de actos comunicativos dialógicos entre personas investigadoras y personas participantes en la

investigación, minimizando relaciones de poder que suelen producirse en los procesos comunicativos (Sordé & Ojala, 2010). Gómez y Holford (2010) aclaran que “no se trata de sustituir los conocimientos científicos por opiniones, sino acercarnos a los mismos desde un enfoque dialógico intersubjetivo en un plano de igualdad y, si es necesario, reconstruirlos” (p. 24). La creación de conocimiento compartido, que implica entendimiento, es útil no solo por su adquisición, sino por el uso que se hace de él.

En la siguiente tabla 15, se presentan las dimensiones básicas de la MC.

Tabla 15. *Dimensiones de la metodología comunicativa de investigación*

Ontológica	La realidad social es una construcción humana cuyos significados se crean de forma comunicativa a través de interacciones entre personas
Epistemológica	Dialógica; los enunciados científicos son resultado del diálogo
Metodología	Comunicativa
Modalidad de investigación	Investigación comunicativa
Orientación social	Transformación de los contextos sociales a través de la acción comunicativa
Persona investigada	Participación en un plano de igualdad en los diálogos e interpretaciones; los significados dependen de las interacciones
Persona investigadora	Centrado en el diálogo igualitario y en la transformación de los contextos
Relación objeto/sujeto	Relación dialógica basada en la reflexión e intersubjetividad
Método de construcción de significados	Dialógico
Técnicas de recogida de información	Cuantitativas y cualitativas con orientación comunicativa
Técnicas de análisis de la información	Análisis con orientación comunicativa

Fuente: adaptada de Gómez et al. (2006)

La MC asume siete postulados sobre la base teórica de aportaciones como el análisis de las competencias lingüísticas (Chomsky, 1980; J. Searle, 2001), el interaccionismo (Mead, 1973), y el análisis social y la creación de conocimiento dialógico (Beck, 1998; Habermas, 2010). Dichos postulados son (a) universalidad del lenguaje y de la acción, destacando la trascendencia de las interacciones entre personas con capacidades universales de lenguaje y acción, independientemente de la cultura o el nivel económico; (b) las personas como agentes sociales transformadores, capaces de interpretar y transformar realidades y construir conocimiento en relaciones intersubjetivas con otras personas; (c) racionalidad comunicativa, lo que implica usar el lenguaje como medio de diálogo y entendimiento y no como un instrumento para conseguir otros fines; (d) sentido común, que implica tener en cuenta el contexto donde suceden las interacciones, debido

a que es el escenario donde las personas, a través de las experiencias de vida y la conciencia, crean el sentido subjetivo; (e) sin jerarquía interpretativa, implica que la posición del investigador no le otorga el papel de intérprete científico, siendo en interacción con las personas participantes como se interpreta el contexto; (f) igual nivel epistemológico, aunque es difícil, supone que las personas investigadoras y las personas investigadas se sitúan al mismo nivel en el proceso comunicativo para poder comprender y explicar la realidad investigada; (g) conocimiento dialógico, como forma de crear conocimiento en base a la comunicación y diálogo entre las evidencias científicas y los saberes de las personas investigadas (Gómez et al., 2006).

Para poder implementar los postulados propuestos con mayor coherencia, se necesita un contexto que favorezca su desarrollo. En este sentido, la metodología comunicativa va de la mano de una organización comunicativa de la investigación, configurándose el consejo asesor como un órgano consultivo que representa este tipo de organización. El consejo asesor permite a personas representantes de los colectivos participantes en la investigación implicarse en el proceso investigador, aportando conocimientos y puntos de vista diversos sobre la interpretación de la realidad investigada. Gómez et al. (2006) destacan las siguientes funciones del consejo asesor: (a) aporte de conocimientos, (b) revisión crítica de los documentos; (c) orientación sobre el proceso y desarrollo de la investigación; (d) control de la orientación comunicativa de la investigación; (e) valoración de los resultados y conclusiones de la investigación; (f) valorar que los resultados han contribuido a mejorar la realidad investigada. El consejo asesor se constituyó en el segundo centro, participando en las tres intervenciones realizadas. Durante el trabajo de campo del centro 1 no se constituyó consejo asesor, pero se mantenían diálogos y debates constantes con personas afines a la investigación y a modelo RIRC (maestras tutoras de grupos que participan en la investigación, alumnado de primaria, docentes en activo vinculados con el aprendizaje dialógico, maestros que implementan el modelo RIRC en otros centros e investigadores afines a la EF, otros especialistas de EF vinculados al aprendizaje dialógico). En el centro 2, el consejo asesor está formado por una persona experta en aprendizaje dialógico, por la maestra-tutora responsable de los grupos de 1º en EF, por una madre voluntaria, por un padre voluntario, por una madre no voluntaria, por una alumna y por la persona investigadora (tabla 16).

Tabla 16. *Participantes del consejo asesor*

Código	Participante	Perfil
CA	1	Madre no voluntaria de alumna de 5º EPO
	2	Madre voluntaria de alumno de 2º EPO
	3	Padre voluntario de un alumno de 4º
	4	Alumna de 5º EPO
	5	Maestra EF
	6	Maestro-investigador
	7	Investigadora en aprendizaje dialógico

La MC ha sido aplicada en proyectos de investigación nacionales e internacionales (ver tabla 8), entre ellos el proyecto INCLUD-ED (Flecha, 2015), único proyecto en ciencias sociales sobre educación seleccionado por la Comisión Europea como una de las diez mejores investigaciones científicas de los últimos años por su contribución a la superación del fracaso escolar y a la mejora de la convivencia en las escuelas europeas (European Commission, 2011). También es la orientación metodológica de investigaciones de diversas disciplinas y ámbitos, como la superación de la violencia de género (Puigvert, 2014; Racionero-Plaza et al., 2018), la prevención de violencia en las escuelas (Oliver, 2014; Padrós, 2014), la promoción de nuevas masculinidades alternativas (Rodríguez-Navarro, Ríos-Gonzalez, Racionero, & Macias, 2014), el trabajo social (Plaja-Viñas, 2019), la inclusión educativa y social de culturas minoritarias (Gómez, Padrós, Ríos, Mara, & Pukepuke, 2019; Valls & Kyriakides, 2013), los contextos educativos (Flecha, 2015) o el deporte y la EF (Capllonch, 2011; Jiménez-Herranz, López-Pastor, & Manrique-Arribas, 2015), entre otros. Muchas de las investigaciones de enfoque comunicativo han sido publicadas en revistas de rango científico como *Cambridge Journal of Education*, *Qualitative Inquiry*, *Frontiers*, *Sustainability*, *International Review of Qualitative Research*.

Por el recorrido evidenciado de las mejoras producidas en las realidades investigadas, por la contribución en la transformación y la superación del fracaso escolar y la exclusión social (Gómez & Holford, 2010), y porque ha demostrado no solo ser una metodología de investigación útil para lograr impacto social, sino que también para evaluarlo (Redondo-Sama, Díez-Palomar, Campdepadrós, & Morlà-Folch, 2020), la MC en las ciencias sociales y las humanidades se ha ganado el reconocimiento de la comunidad

científica internacional y de los grupos sociales investigados que tradicionalmente han sido excluidos de los procesos de investigación (Flecha, 2011; Gómez et al., 2019; Sordé & Ojala, 2010).

La elección metodológica de la presente investigación está justificada por la orientación dialógica, transformadora y de mejora de la EF implícita en los objetivos de la tesis. En el proceso de desarrollo de la investigación, la persona investigadora, junto con la participación de las personas implicadas -alumnado, voluntariado, personas expertas y otros agentes educativos- y el conocimiento científico acumulado (Gómez, Racionero, & Sordé, 2010), interpretan la realidad investigada e identifican cuáles son los factores condicionantes -ideas, actos, características, estructuras, pensamientos, hechos, aportaciones o situaciones-, que reproducen desigualdades, generan fracaso y exclusión, y cuáles pueden transformar y mejorar la realidad de partida. La realidad investigada involucra la implementación del modelo RIRC en el aula de EF y los efectos de su desarrollo y estructura didáctica en el mundo de la escuela y de la vida del alumnado. El enfoque comunicativo de investigación ayuda, a través de relaciones dialógicas, a la creación de conocimiento que fortalezca y mejore el modelo; también a identificar los elementos que garanticen la presencia de los principios del aprendizaje dialógico en el modelo, así como aquellos elementos que suponen una barrera para los mismos.

4.4 Contextos de la investigación.

Se ha llevado a cabo trabajo de campo con metodología comunicativa a lo largo de los dos años de duración de la investigación en dos colegios públicos de educación infantil y primaria de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Los criterios para la selección de los centros educativos y de la etapa educativa estuvieron limitados por la condición de interinidad en el cuerpo de maestros y en el cuerpo de profesorado especialista en EF de la persona investigadora. Hasta el curso académico en el que se comienza el trabajo de campo, 2015/2016, la persona investigadora había trabajado durante 6 cursos consecutivos en la etapa de primaria como maestro de EF, impartiendo docencia en un total de 8 centros diferentes.

El centro 1, seleccionado para iniciar la investigación, fue el colegio de destino del curso anterior en el que se inició la investigación. Los motivos fueron: (1) el trabajo previo con

orientación inclusiva facilitaría la implementación del modelo RIRC; (2) iniciar el trabajo de campo en un contexto conocido eliminaría incertidumbre en la persona investigadora, y (3) la relación con el equipo directivo era muy buena, lo que facilitaría el proceso investigador. El centro 2 debía de cumplir dos condiciones: (1) ser un centro con un contexto muy diferente al centro 1, y (2) poder replicar el modelo en la misma etapa educativa, es decir, en educación primaria.

Los contextos de los dos centros seleccionados se describen a continuación:

Centro 1:

Colegio público de educación infantil y primaria situado en un municipio de la costa oriental de Cantabria. Es un centro con una línea en las dos etapas educativas y con una ratio de alumnado que oscila entre 14 y 25. El horario del centro es de jornada continua. El contexto socioeconómico de las familias es medio-alto, y la diversidad cultural es baja. En centro se ubica en el área de servicios del municipio, y el entorno cercano es rico en espacios naturales, con varias playas y montes. En el municipio se ofrece un amplio abanico de actividades de ocio, deportes, formación musical en conservatorio, cine, talleres educativos, etc. En relación con el área de EF, los grupos de 1º y 2º tienen dos sesiones y de 3º a 6º tres sesiones semanales, con duraciones de 55 o de 50 minutos. Para impartir las sesiones, el centro cuenta con un gimnasio cubierto no muy amplio pero muy acogedor y bien dotado de material; además el centro cuenta con una pista polideportiva y una cancha de baloncesto techada. La persona investigadora imparte docencia de EF en todos los grupos de infantil y primaria, siendo el único especialista.

Centro 2:

Colegio público situado en un municipio de interior de la comarca del Asón-Agüera de la comunidad de Cantabria. Es un centro con doble línea en las tres etapas educativas que oferta -infantil, primaria y educación secundaria obligatoria-, aunque en algunos cursos hay una sola línea. La ratio de alumnado oscila entre 15 y 25. El horario del centro es de jornada partida, con clases por la mañana y por la tarde. El contexto socioeconómico de las familias es medio-bajo, y la diversidad cultural es más alta que en el centro 1. En algunos barrios del municipio, los alquileres de viviendas son muy bajos, lo que posibilita que muchas familias sin recursos puedan vivir en el municipio. El centro se encuentra en un valle, rodeado por altas montañas y ríos, pero en un entorno menos accesible que el

centro 1. La oferta de ocio, actividades culturales y deportivas del municipio no es amplia ni variada, siendo necesario el desplazamiento a otros municipios para realizar determinadas actividades. Con relación al área de EF, todos los grupos de primaria tienen tres sesiones semanales, con duraciones de 60 o de 45 minutos, según sean por la mañana o por la tarde respectivamente. Para impartir las sesiones, el centro cuenta con una amplia pista polideportiva cubierta y otra al aire libre; además se puede solicitar el uso del pabellón polideportivo municipal cuando los grupos de secundaria no tienen clase. La dotación de material no es tan amplia como en el centro 1. La persona investigadora imparte docencia de EF en los grupos de 2º a 6º; una maestra no especialista en EF es la responsable de todos los grupos de infantil y primero de primaria, y un profesor especialista de EF es el responsable de los grupos de secundaria obligatoria.

Que la persona investigadora sea el maestro de EF favorece que no sea visto como un desconocido y ajeno al centro, no solo por el alumnado, sino por el equipo directivo y las familias. También favorece una saturación de los datos porque constantemente está inmersa en una observación participante, no solo en clase, sino en las horas del recreo, en el tiempo después del comedor, etc. A su vez, la presencia a tiempo completo del maestro-investigador en el centro educativo, permite dialogar en profundidad con las personas implicadas. La propia estructura y desarrollo del modelo RIRC otorga al docente un papel central de observador y gestor de interacciones y apoyos, que favorece el registro de información valiosa. En este sentido, ser investigador y docente se convierte en un valor añadido en esta investigación.

4.5 Diseño de la investigación

Durante el curso 2014/2015, se configura una aproximación al modelo RIRC producto de un constante diálogo entre evidencias científicas que demuestran la mejora de los aprendizajes y de los niveles de inclusión educativa, las demandas de la actual sociedad, las evidencias empíricas arrojadas por la implementación del modelo, la práctica acumulada de la EF, los diálogos mantenidos con personas afines a la EF y con profesionales de la educación en general, y las aportaciones sobre una EF ideal realizadas por los alumnos y alumnas a lo largo de los años de experiencia profesional de la persona investigadora. En el primer trimestre del curso 2015/2016 se implementa el modelo en

todos los grupos del centro 1 con la intención de que, tanto el maestro y persona investigadora, como el alumnado, se familiaricen con las dinámicas propias del modelo. El trabajo de campo de la investigación tiene lugar durante el segundo y tercer trimestre del curso académico 2015/2016 y durante el curso completo 2016/2017, en dos centros educativos de infantil y primaria de la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Durante el trabajo de campo se realizan tres intervenciones, solapadas en el tiempo y orientadas a dar respuesta a las preguntas de investigación y a la consecución de los objetivos de la investigación (tabla 17).

Tabla 17. Relación entre objetivos de la investigación e intervenciones

		Intervención I	Intervención II	Intervención III
1. Comprobar la eficacia del modelo RIRC para garantizar la presencia de los principios del aprendizaje dialógico en EF.	a) Implementar el modelo RIRC en centros educativos de contextos muy diferentes para demostrar su replicabilidad.	√		
	(b) Demostrar la presencia de los principios del aprendizaje dialógico independientemente del contexto o de los recursos disponibles.	√	√	√
	(c) Asegurar el éxito de todo el alumnado en aprendizajes curriculares, valores, emociones y sentimientos.	√	√	√
	(d) Crear un sistema de evaluación inclusivo y justo para todo el alumnado, compatible con el modelo RIRC y con los principios del aprendizaje dialógico.	√	√	√
2. Analizar la mejora de los aprendizajes derivados de la implementación de actuaciones educativas compatibles con el modelo RIRC.	(a) Analizar los efectos en el aprendizaje derivados de la participación educativa y evaluativa de familias en las clases de EF bajo la estructura del modelo RIRC.		√	
	(b) Analizar los efectos en el aprendizaje derivados de ampliar el tiempo de aprendizaje como medida de apoyo al aprendizaje del alumnado.	√		
	(c) Analizar los efectos en el aprendizaje derivados del apadrinamiento bajo la estructura del modelo RIRC.			√
3. Enriquecer con y durante el proceso de investigación la fundamentación y estructura didáctica del modelo.		√	√	√

Las intervenciones consistieron en:

- Intervención I: aplicación de los principios del aprendizaje dialógico en el modelo RIRC. Se recoge información sobre la presencia de los principios del aprendizaje dialógico en el modelo, y sobre aspectos de fundamentación y estructura didáctica del modelo que los favorecen.
- Intervención II: Participación educativa y evaluativa de familiares. Se recoge información sobre los efectos de la participación de agentes educativos distintos al profesorado en los aprendizajes y comportamientos del alumnado.
- Intervención III: Redes de apoyo entre iguales: Apadrinamiento. Se recoge información sobre los efectos de la tutorización entre iguales como una estrategia para ofrecer apoyo al alumnado.

En la siguiente tabla 18, puede observarse la periodización de las diferentes intervenciones a lo largo de los dos cursos escolares.

Tabla 18. Esquema del diseño de la investigación.

14/ 15	Curso 2015-2016										Curso 2016-2017						17/ 18				
Fundamentación modelo	Centro 1										Centro 2						Análisis de datos				
	sep	oct	nov	dic	ene	feb	mar	Abr	may	jun	sep	oct	nov	dic	ene	feb		mar	abr	may	jun
	Familiarización				Intervención I																
											Intervención II										
	III										III										

A continuación, presentamos el trabajo de campo de la investigación en los diferentes cursos:

- Curso 2015/2016:

El trabajo de campo se lleva a cabo en el centro 1 durante el segundo y tercer trimestre, concretamente en los periodos del 11 de enero al 23 de marzo y del 4 de abril al 21 de junio. Se implementa el modelo RIRC en los seis grupos de educación primaria, con un total de 112 niños y niñas, con edades comprendidas entre 5 y 12 años. También participan las tutoras del grupo de 3º y 4º, el conserje del colegio, una alumna universitaria

en prácticas y el director de la escuela municipal de baloncesto de la misma localidad del colegio.

Con relación a las intervenciones realizadas, la intervención I fue la prioritaria y se desarrolla durante todo el tiempo de trabajo de campo. De manera puntual, y como un primer acercamiento a la Intervención III, se realizan dos sesiones de apadrinamiento: (1) el 6 de noviembre el alumnado de 3º de primaria apadrina al alumnado de 3º de infantil (5 años), para ayudarles con habilidades básicas de comba, y (2) el 27 de mayo de 2016 se realiza una sesión de apadrinamiento, en la cuál el alumnado de 6º de primaria apadrina o tutoriza al alumnado de 4º de la ESO de un instituto cercano al centro 1, para ayudarles a superar retos avanzados de comba.

- Curso 2016/2017

El trabajo de campo en el centro 2 se lleva a cabo durante el curso escolar 2016/2017, implementando el modelo en los nueve grupos (1ºA, 1ºB, 2ºA, 2ºB, 3º, 4ºA, 4ºB, 5º y 6º) de los seis cursos de educación primaria, con un total de 178 alumnos y alumnas, con edades comprendidas entre 5 y 13 años.

Con relación a las intervenciones realizadas, la intervención I se desarrolla durante todo el curso, de septiembre a junio; la intervención II se desarrolla durante 4 meses del curso escolar -de febrero a mayo- en los nueve grupos de primaria, registrándose una participación de 103 familiares; y, por último, la intervención III se desarrolla durante la segunda mitad de abril y el mes mayo, donde el alumnado de primaria tutoriza a lo largo de 5-6 sesiones a compañeros y compañeras de secundaria para ayudarles a superar una serie de retos motrices (tabla 19).

Tabla 19. Organización del apadrinamiento del centro 2

Grupo que tutoriza	Número de tutoras/es	Grupo tutorizado	Número de tutorizadas/os	Día	Número de sesiones	Tiempo por sesión
4ºA EPO	23	4ºA ESO	16	Martes	6	55´
4ºB EPO	24	2ºA ESO	27	Viernes	5	55´
5ª EPO	23	3º ESO	24	Jueves	5	40´

4.6 Técnicas de recogida de información

Para dar respuesta a las preguntas de la investigación y cumplir con los objetivos de la investigación establecidos, nos planteamos la siguiente interrogante: ‘¿quién o quienes tienen información importante para la investigación y mediante qué técnicas se puede obtener dicha información?’. Esta pregunta provocó, en primer lugar, que reflexionáramos sobre qué técnicas eran las más adecuadas para obtener la información. Se tomó la decisión de utilizar tres técnicas cualitativas con orientación comunicativa propia de la MC: relatos comunicativos, grupos de discusión comunicativos y observación participante con orientación comunicativa. Estas tres técnicas tienen tres elementos importantes en común: (1) están orientadas al cambio, (2) permiten a las personas investigadoras y a las personas investigadas interpretar conjuntamente las situaciones observadas de forma igualitaria, e (3) implican un papel activo de las personas investigadoras a lo largo de todo el proceso de recopilación de datos (Gómez et al., 2011). Además, durante el proceso de la investigación se utilizan otras dos técnicas de recogida de información, las entrevistas semiestructurada y los registros, ambas aplicadas bajo una orientación comunicativa. Esta orientación supone establecer un diálogo igualitario y horizontal entre las personas participantes y pertenecientes a la realidad investigada y la persona investigadora, quien aporta a ese diálogo los conocimientos derivados de las evidencias científicas.

En segundo lugar, teniendo en cuenta la cuestión inicial, identificamos qué personas podrían aportar la información en función de las técnicas. En la siguiente tabla 20 se refleja dicha relación, además de la vinculación con los objetivos de la investigación.

Tabla 20. *Relación entre las técnicas de recogida de información y los objetivos de la investigación*

1. Comprobar la eficacia del modelo RIRC para garantizar la presencia de los principios del aprendizaje dialógico en EF.				
(a) Implementar el modelo RIRC en centros educativos de contextos muy diferentes para demostrar su replicabilidad				
Observación	Relato	Grupo de discusión	Entrevista	Registro
Alumnado			Maestros EF	Alumnado
(b) Demostrar la presencia de los principios del aprendizaje dialógico independientemente del contexto o de los recursos disponibles				
Observación	Relato	Grupo de discusión	Entrevista	Registro
Alumnado	Alumnado		Maestras	Alumnado

(c) Asegurar el éxito de todo el alumnado en aprendizajes curriculares, valores, emociones y sentimientos				
Observación	Relato	Grupo de discusión	Entrevista	Registro
Alumnado	Alumnado y familiares	Representantes de todos los colectivos afines a la investigación	Alumna en prácticas	Alumnado
(d) Crear un sistema de evaluación inclusivo y justo para todo el alumnado, compatible con el modelo RIRC y con los principios del aprendizaje dialógico.				
Observación	Relato	Grupo de discusión	Entrevista	Registro
Alumnado	Familiares	Alumnado		Alumnado
2. Analizar la mejora de los aprendizajes derivados de la implementación de actuaciones educativas compatibles con el modelo RIRC.				
(a) Analizar los efectos en el aprendizaje derivados de la participación educativa y evaluativa de familias en las clases de EF bajo la estructura del modelo RIRC				
Observación	Relato	Grupo de discusión	Entrevista	Registro
Alumnado y familiares	Familiares	Representantes de todos los colectivos afines a la investigación		Alumnado y familiares
(b) Analizar los efectos en el aprendizaje derivados de ampliar el tiempo de aprendizaje como medida de apoyo al alumnado				
Observación	Relato	Grupo de discusión	Entrevista	Registro
Alumnado	Alumnado y familiares		Maestros EF	Alumnado
(c) Analizar los efectos en el aprendizaje derivados del apadrinamiento bajo la estructura del modelo RIRC				
Observación	Relato	Grupo de discusión	Entrevista	Registro
Alumnado	Alumnado apadrinado			Alumnado
3. Enriquecer con y durante el proceso de investigación la fundamentación y estructura didáctica del modelo				
Observación	Relato	Grupo de discusión	Entrevista	Registro
Todas las personas participantes	Alumnado, familiares y agentes educativos	Representantes de todos los colectivos afines a la investigación	Alumnado y maestros EF	Alumnado

A continuación, se describen las diferentes técnicas de recogida de información utilizadas a lo largo del trabajo de campo.

Observación participante con orientación comunicativa (OPc)

Técnica que consiste en observar, tomar notas y participar en la realidad observada junto con las personas pertenecientes a dicha realidad. Además, la orientación comunicativa implica que la persona investigadora comparta con las personas protagonistas de la acción o situación observada los significados e interpretaciones de las observaciones, construyendo conocimiento mediante procesos comunicativos intersubjetivos (Gómez et al., 2011). El objetivo de esta técnica es observar las interacciones y diálogos de las personas investigadas y comprender el significado de lo que hacen y lo que dicen y el impacto que tiene en la realidad investigada (Puigvert et al., 2014).

El hecho de que la persona investigadora sea el maestro responsable de los grupos que participan en la investigación, facilita y naturaliza la doble función de gestión y participación como docente, y la función de observador como investigador. Las observaciones realizadas se registran en el cuaderno de campo, anotando el acto o los diálogos observados, los efectos y el contexto en el que se dan las interacciones o sucesos. Los espacios/tiempos de observación son principalmente los escenarios naturales donde se desarrollan las clases de EF y durante el tiempo de recreo en el que el alumnado practica los retos, aunque cualquier tiempo o espacio es susceptible de observación. Durante la observación o en un momento posterior, se establece un diálogo igualitario con la persona o personas participantes del fenómeno observado, para compartir los objetivos de la observación, así como la interpretación que de ella se deriva. A través de un proceso de interpretación conjunta se comprueba la validez de dicha interpretación. Como resultado de los actos comunicativos se puede confirmar la interpretación de la persona investigadora, se puede enriquecer la información derivada de la observación inicial con nuevas atribuciones interpretativas, o se puede modificar la interpretación inicial por ser errónea.

Durante todo el trabajo de campo se anotan 202 registros narrativos derivados de la observación participante comunicativa. El código utilizado para referirse a esta técnica es 'OP(c)'. Si procede del centro 1: OPc_1. Si procede del centro 2: OPc_2, seguido de la intervención observada: OPc_2 familias, OPc_2 apadrinamiento y OPc_2 general.

Entrevista semiestructurada con orientación comunicativa (Ec)

La entrevista con orientación comunicativa es una técnica de naturaleza cualitativa en la que se aplican los postulados de la MC (Gómez et al., 2006). Implica un diálogo entre la persona investigadora y una o varias personas participantes con el objetivo de obtener información sobre aspectos fijados de antemano, pero dejando libertad para orientar la conversación y profundizar en temas que no están fijados con anterioridad. En el momento de la entrevista se sigue un guion de preguntas (anexo 1), las cuales han pasado la revisión crítica de los miembros del consejo asesor, pero dicho guion es flexible, pudiéndose omitir algunas líneas de conversación e incorporar otras. En todo momento, se usa el diálogo como medio de comprensión, de entendimiento y reflexión, y no como un instrumento para lanzar preguntas y obtener respuestas. Las entrevistas pueden ser individuales o con varias personas, con la intención de generar más interacciones dialógicas y riqueza en los diálogos, siempre que se pueda garantizar un diálogo respetuoso.

Solo se aplicaron entrevistas en el centro 1 (tabla 21). En el centro 2, la persona investigadora ya había adquirido más experiencia en la realización de relatos comunicativos, por lo que se privilegió esta técnica que es complementaria a las entrevistas y más acorde con los objetivos de la investigación que las entrevistas. En total se realizan 20 entrevistas; el código raíz utilizado para referirse a esta técnica es 'Ec'.

Tabla 21. Entrevistas con orientación comunicativa realizadas en el centro 1

Técnica de recogida	Código	Perfil	Curso	Intervención	Fecha de aplicación
Entrevista semiestructurada con orientación comunicativa	Ec_A1	Alumno	2º de primaria	I	21 de marzo de 2016
	Ec_A2	Alumno	2º de primaria	I	21 de marzo de 2016
	Ec_A3	Alumno	2º de primaria	I	21 de marzo de 2016
	Ec_A4	Alumna	2º de primaria	I	21 de marzo de 2016
	Ec_A5	Alumna	2º de primaria	I	21 de marzo de 2016
	Ec_A6	Alumna	2º de primaria	I	21 de marzo de 2016
	Ec_A7	Alumna	3º de primaria	I	21 de marzo de 2016

Entrevista semiestructurada con orientación comunicativa	Ec_A8	Alumna	3° de primaria	I	22 de marzo de 2016
	Ec_A9	Varios alumnos y alumnas	4° de primaria	I	22 de marzo de 2016
	Ec_A10	Un alumno y una alumna	5° de primaria	I	21 de marzo de 2016
	Ec_A11	Tres alumnos	6° de primaria	I	17 de marzo de 2016
	Ec_A12	Varios alumnos y alumnas	6° de primaria	I	17 de marzo de 2016
	Ec_A13	Varias alumnas	3° de primaria	I	17 de marzo de 2016
	Ec_A14	Varias alumnas y alumnos	2° de primaria	I	15 de marzo de 2016
	Ec_A15	Dos alumnas	1° de primaria	I	17 de marzo de 2016
	Ec_M1	Maestra tutora	4° de primaria	I	15 de marzo de 2016
	Ec_M2	Maestra tutora	3° de primaria	I	15 de marzo de 2016
	Ec_C	Conserje del colegio		I	15 de marzo de 2016
	Ec_AP	Alumna universitaria en prácticas		I	11 de marzo de 2016
	Ec_EF	Dos maestros de EF		I	16 de marzo de 2016

Las entrevistas se aplicaron principalmente al alumnado con los siguientes temas: (a) interacciones y diálogos, (b) igualdad de resultados, (c) solidaridad y ayudas, (d) agrupamientos, (e) ampliación del tiempo de aprendizaje, (f) autoevaluación y (g) responsabilidad. También se hicieron entrevistas a dos maestras tutoras que gestionaban las clases de EF con sus grupos durante una ausencia de maestro-investigador por una baja médica; los temas de la entrevista fueron: (a) aspectos destacables de la dinámica de las clases, (b) autonomía del alumnado, (c) conflictos y (d) grado de dificultad de la gestión del grupo. La entrevista realizada al conserje y a la alumna en prácticas, quienes habían participado como voluntarios en algunas ocasiones, consistió en un diálogo abierto que giraba en torno a los aspectos más destacables de la dinámica en la que habían participado y los aspectos más limitantes. Por último, se realizó una entrevista conjunta a dos maestros de EF en activo que replicaban el modelo RIRC en sus centros de destino.

La entrevista se aplicó en el mes de marzo, después de un trimestre de implementación del modelo, y los temas fueron: (a) aspectos transformadores experimentados tras implementar el modelo RIRC, (b) red de apoyo, (c) sistema de evaluación, (d) papel del docente, (e) agrupaciones, (f) tiempo de ampliación del aprendizaje y (g) barreras para el éxito de todo el alumnado.

Relato comunicativo (R)

Es un diálogo profundo y en igualdad con personas que han participado en la investigación. El diálogo mantenido durante el relato supone una negociación dialéctica entre los conocimientos aportados por la persona investigadora y las experiencias vividas por las personas participantes en la investigación (Puigvert et al., 2014). La objetivo del relato es reflexionar e interpretar las experiencias vividas a raíz de ser protagonista en la realidad investigada, es decir, no se trata tanto de hacer un relato biográfico, sino una narración reflexionada en la que pueden aparecer aspectos del presente, experiencias vividas en el pasado o expectativas de futuro vinculadas a la realidad investigada (Gómez et al., 2006).

Con el objetivo de facilitar el diálogo, reflexionar sobre aspectos importantes para la investigación y anticipar los temas a tratar, se plantea una conversación abierta con temas relacionados con los objetivos de la investigación. El guion de los temas se envía por correo electrónico o se entrega en mano a las personas seleccionadas antes de la realización del relato. Para la elaboración del guion de preguntas se cuenta con la colaboración del consejo asesor, quienes revisan críticamente cada pregunta. Las preguntas recogen las cuestiones clave del estudio en coherencia con el marco teórico y los objetivos de la investigación, teniendo también en cuenta las observaciones y aportaciones del consejo asesor.

En el momento de la aplicación es fundamental crear un clima de confianza, de cercanía comunicativa, lo cuál se ve favorecido por el papel de maestro antes que investigador. Es importante que el contexto donde se realiza el diálogo sea familiar y seguro para la persona que relata, por eso siempre se desarrollan en el centro escolar, bien en el mismo patio de recreo, en la pista polideportiva cubierta, o en un aula. En ocasiones, debido a la duración del relato, se aplicaba fuera del horario lectivo o en los momentos consensuados por la persona investigada y la persona que realiza el relato. Durante el transcurso del

diálogo, las preguntas vinculadas a cada tema del guion sirven para dirigirlo, aunque no significa que haya que hacerlas todas ni seguir el orden establecido, incluso en ocasiones los relatos se derivan hacia temas no reflejados en el guion. Todos los relatos son registrados en audio mediante la grabadora digital portátil.

En el centro 1 se realizan 8 relatos comunicativos al alumnado, en relación a la intervención I (tabla 22).

Tabla 22. *Relatos comunicativos realizados en el centro 1*

Técnica de recogida	Código	Perfil	Curso	Intervención	Fecha de aplicación
Relato comunicativo	RA1_1	Alumna	4º de primaria	I	13 de junio de 2016
	RA2_1	Alumna	4º de primaria	I	14 de junio de 2016
	RA3_1	Alumno	5º de primaria	I	13 de junio de 2016
	RA4_1	Alumno	5º de primaria	I	13 de junio de 2016
	RA5_1	Alumna	5º de primaria	I	7 de junio de 2016
	RA6_1	Alumna	5º de primaria	I	13 de junio de 2016
	RA7_1	Alumna	5º de primaria	I	7 de junio de 2016
	RA8_1	Alumno	5º de primaria	I	13 de junio de 2016

Se seleccionaron alumnos y alumnas que pasaron por dificultades durante el segundo y tercer trimestre, o que han experimentado transformaciones a nivel personal. Por lo tanto, los temas de los relatos giran en torno a (a) la motivación, (b) la creación de sentido, (c) el esfuerzo y (d) las ayudas recibidas.

En el centro 2 se realizaron más relatos, y relativos a las tres intervenciones (tabla 23). En relación directa con la intervención I se realizaron 15 relatos al alumnado y un relato a la maestra de EF de los grupos de primero. Se realizaron 5 relatos comunicativos a familiares voluntarios, seleccionando a las personas por la regularidad en la participación como voluntarias en las sesiones de EF. Finalmente, para la intervención III, se realizaron 7 relatos a alumnado de la ESO.

Tabla 23. *Relatos comunicativos realizados en el centro 2.*

Técnica de recogida	Código	Perfil	Curso	Intervención	Fecha de aplicación
Relato comunicativo	RA1_2	Alumna	2º de primaria	I	13 de junio de 2017
	RA2_2	Alumna	5º de primaria	I	19 de junio de 2017
	RA3_2	Alumna	5º de primaria	I	20 de junio de 2017
	RA4_2	Alumna	2º de primaria	I	20 de junio de 2017
	RA5_2	Alumna	5º de primaria	I	20 de junio de 2017
	RA6_2	Alumno	4º de primaria	I	21 de junio de 2017
	RA7_2	Alumna	2º de primaria	I	22 de junio de 2017
	RA8_2	Alumna	2º de primaria	I	22 de junio de 2017
	RA9_2	Alumno	5º de primaria	I	22 de junio de 2017
	RA10_2	Alumna	5º de primaria	I	23 de junio de 2017
	RA11_2	Alumno	6º de primaria	I	26 de junio de 2017
	RA12_2	Alumna	6º de primaria	I	26 de junio de 2017
	RA13_2	Alumna	6º de primaria	I	26 de junio de 2017
	RA14_2	Alumna	5º de primaria	I	26 de junio de 2017
	RA15_2	Alumna	5º de primaria	I	26 de junio de 2017
RM	Maestra	1º de primaria	I	27 de junio de 2017	

Técnica de recogida	Código	Perfil	Intervención	Fecha de aplicación
Relato comunicativo	RF1	Madre de alumna de 2º	II	12 de junio de 2017
	RF2	Padre de alumna de 5º	II	13 de junio de 2017
	RF3	Madre de alumna de 4º	II	14 de junio de 2017
	RF4	Padre de alumna de 2º	II	20 de junio de 2017
	RF5	Madre de alumno de 2º	II	20 de junio de 2017

Técnica de recogida	Código	Perfil	Curso	Intervención	Fecha de aplicación
Relato comunicativo	RA1_a	Alumna	4º ESO	III	12 de junio de 2017
	RA2_a	Alumno	4º ESO	III	14 de junio de 2017
	RA3_a	Alumna	4º ESO	III	14 de junio de 2017
	RA4_a	Alumno	2º ESO	III	15 de junio de 2017
	RA5_a	Alumna	2º ESO	III	15 de junio de 2017
	RA6_a	Alumno	2º ESO	III	16 de junio de 2017
	RA7_a	Alumno	2º ESO	III	21 de junio de 2017

Las preguntas vinculadas a los temas de los relatos en las diferentes intervenciones pueden verse en los anexos 2, 3 y 4. Con relación a la intervención I, los temas que

guiaban los relatos del alumnado giraban en torno a los siete principios del aprendizaje dialógico, y el relato de la maestra responsable de los grupos de 1º de primaria, aplicado al final del curso, trataba los siguientes temas: (a) la experiencia de implementar el modelo sin ser especialista en EF, (c) aprendizajes generados, (d) estructura y dinámica del modelo, (e) evaluación, (f) motivación y creación de sentido, (g) participación de familias y (h) limitaciones o barreras detectadas. Los temas tratados en los relatos de familiares relativos a la intervención II tratan los siguientes temas: (a) motivo de la participación, (b) aportaciones de la participación a los familiares (c) aportaciones de los familiares consecuencia de la participación. Y, por último, los temas de los relatos vinculados a la intervención 3 están relacionados con los siete principios del aprendizaje dialógico.

Grupo de discusión comunicativo (GD)

El grupo de discusión comunicativo es una técnica que se basa en los mismos principios que los relatos comunicativos, pero incluyen un grupo más amplio de participantes (Puigvert et al., 2014). Por lo tanto, se trata de un diálogo entre un grupo natural de personas con una vinculación con la realidad investigada, cuyo objetivo es generar conjuntamente información a través del diálogo igualitario entre las aportaciones de las diversas personas participantes en el grupo, el conocimiento científico aportado por la persona investigadora y la información recogida en el proceso de investigación (Gómez et al., 2006). La finalidad, además de obtener información, es construir una interpretación conjunta orientada a mejorar la realidad investigada: el modelo, la presencia de los principios del aprendizaje dialógico, la participación de familiares, las redes de apoyo al alumnado, etc. En definitiva, y en el contexto específico de esta investigación, consiste en generar conocimiento científico que mejore la educación que se ofrece al alumnado en el contexto de la EF con la implementación de un modelo inclusivo enriquecido tras un periodo de investigación.

En el centro 1 se realizan 6 grupos de discusión, uno en cada grupo, con el tema de la evaluación como eje central. El número de participantes es alto para ser un grupo de discusión, pero el diálogo respetuoso permite la fluidez en la participación y en la exposición de argumentos. A través de un diálogo igualitario, garantizado por la persona investigadora, se ponen en contacto las perspectivas del alumnado, las evidencias

científicas sobre los tipos de evaluación más eficaces y la información registrada en el periodo de investigación en relación a la evaluación, con el objetivo de generar conjuntamente un sistema de evaluación inclusivo y justo para todos y todas las personas participantes. Los temas de debate giran en torno a: (a) perspectivas y puntos de vista sobre el sistema de evaluación, (b) sentimientos que genera la evaluación y (c) criterios para avanzar hacia un sistema de evaluación justo y equitativo. El código utilizado para estos grupos es ‘GD_ev_curso’, por ejemplo, el grupo de discusión realizado en tercero de primaria es ‘GD_ev_3º’. Los grupos de discusión se celebran al finalizar el periodo lectivo correspondiente al segundo trimestre, concretamente entre los días 14 y 18 de marzo de 2016. Al finalizar el curso, y una vez realizada la evaluación compartida final con el alumnado, se realiza un grupo de discusión con cada uno de los grupos para dialogar sobre aspectos que han vivido durante el curso: (a) el respeto, (b) el diálogo, (c) exigencia curricular, (d) posibilidades de éxito, (e) ayudas y apoyos, (f) resultados, (g) solidaridad y (h) sentimientos. El código utilizado para estos grupos es ‘GD_final_curso’, por ejemplo, el grupo de discusión realizado en tercero de primaria es ‘GD_final_3º’.

En el centro 2 se realiza un grupo de discusión el día 12 de junio de 2017. El grupo está formado por diversas personas participantes en la investigación (tabla 24).

Tabla 24. *Participantes del grupo de discusión del centro 2.*

Código	Participante	Perfil
GD_general	1	Madre voluntaria de alumna de 2º EPO
	2	Abuela voluntaria de alumno de 1º y 4º EPO
	3	Alumna de 4º EPO
	4	Maestra EF
	5	Maestro Investigador
	6	Experta aprendizaje dialógico

Días antes de la reunión, se facilita a los participantes del grupo un guion con los temas a tratar. Dicho guion es revisado previamente por el consejo asesor. Los temas por debatir son cuatro: (1) difusión de la participación de familiares, (2) las funciones del voluntariado, (3) los agrupamientos del alumnado y (4) los resultados obtenidos por el alumnado. El código utilizado para este grupo de discusión es GD_general.

Registros (Rg)

Son varios los registros de naturaleza cuantitativa utilizados durante el proceso de investigación que, tras una interpretación compartida con las personas participantes, aportan información cualitativa valiosa. Los registros utilizados son:

Registro de retos superados: se utiliza para anotar cuando un alumno o alumna supera un reto o un reto mejorado. En función de la fase de la unidad didáctica -fase de ajuste o calibrage, fase estable o fase de libertad de elección- en la que se supera el reto, se registra de un color diferente. Se utiliza un registro por grupo y por unidad didáctica. Durante el trabajo de campo se utilizan 42 registros de retos, 39 pertenecientes a los grupos de primaria y 3 a los grupos de secundaria que participan en la intervención III: apadrinamiento. El código usado es Rg_retos.

Registro de evaluación diaria: mediante el uso de una escala verbal asociada a códigos de 0 a 4, se anota en la hoja de registro el número asociado a la valoración de cada alumno y alumna en cada una de las sesiones. Se utiliza un registro por grupo y por unidad didáctica. Hay 39 registros de evaluación diaria para los grupos de primaria y 3 registros para los tres grupos de secundaria que participaron en la intervención III. Durante todo el trabajo de campo se utilizan 42 registros de evaluación. El código usado es Rg_ev.

Registro de las sesiones de calificación final de trimestre: se registran los acuerdos consensuados en las sesiones de evaluación final de trimestre y de curso, para repartir los puntos de los retos y los puntos extras conseguidos. Hay un registro por cada periodo de evaluación y curso. Al igual que en el registro anterior, hay un total de 42 registros de evaluación final, 39 de los grupos de primaria y 3 de los grupos de secundaria. El código usado es Rg_evf.

- Registro de préstamo de material: se utiliza para anotar quién coge prestado material, en qué fecha lo hace y en qué fecha lo devuelve. Hay 2 registros, uno por cada centro. El código usado es Rg_pm.

Registro de asistencia al recreo: se utiliza para anotar quien utiliza el tiempo de recreo para practicar los retos, qué reto o retos practica y si ha ayudado o ha sido ayudado por alguien. Es el propio alumnado quien se anota. El registro es accesible al alumnado. Hay un registro del centro 1. El código usado es Rg_recreo.

Registro de participación de familiares: se utiliza para anotar el nombre de la persona participante, el parentesco con el alumno o alumna, el curso en el que participa, el día de

participación y observaciones significativas. Hay 1 registro de participación del centro 2. El código usado es Rg_familias.

Registro de calificaciones: se utiliza para tener información de las calificaciones finales del todo el alumnado. Hay calificaciones finales de todos los grupos del centro 1 y del centro 2, es decir, un total de 15 registros. El código usado es Rg_calificaciones.

El trabajo de campo ha constado de 202 registros narrativos derivados de la observación participante comunicativa, 20 entrevistas semiestructuradas con orientación comunicativa, 36 relatos comunicativos, 13 grupos de discusión comunicativos y 145 registros (tabla 25). La siguiente tabla recoge los perfiles de las personas participantes en cada tipo de técnica de recogida de la información implementada, el centro en que se aplican las técnicas y la intervención. La captura de la información se ha hecho a través de registros de audio, utilizando la grabadora digital portátil Zoom H1; registros de vídeo, utilizando la cámara digital Sony Lumix DMC-TZ10; anotaciones en el cuaderno de campo y registro en papel.

Tabla 25. Resumen de las técnicas de recogida de información durante la investigación

Tipo de técnica	Centro 1 (2015/2016)			Centro 2 (2016/2017)			
	Intervención	Perfiles	Número	Intervención	Perfiles	Número	Total
Observación participante comunicativa	I	Alumnado:	80	I		35	202
		Familiares:	4	II	Alumnado:	54	
	III	Varios	1	III		28	
Entrevista semiestructurada con orientación comunicativa		Alumnado:	15				20
	I	Maestras/os:	3				
		Conserje:	1				
		Alumna universitaria en prácticas:	1				
Relato comunicativo				I	Alumnado:	15	36
					Maestra:	1	
	I	Alumnado:	8	II	Familiares:	5	
				III	Alumnado:	7	
Grupo de discusión comunicativo							13
	I	Alumnado y persona investigadora:	12	I, II y III	Varios:	1	
Registros				I	Alumnado:	91	145
	I	Alumnado:	44	II	Familiares:	1	
				III	Alumnado:	9	

4.7 Análisis de la información

El procedimiento de análisis de la presente investigación, de corte cualitativa, se basa en la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1967), con la intención de generar conocimiento mediante la categorización de la información a través del método comparativo constante. El análisis de la información se realiza desde los postulados de la MC (Gómez et al., 2006), estableciendo cuadros de análisis de nivel básico en los que se reflejan las categorías establecidas y los dos componentes clave de la MC: la dimensión transformadora y la dimensión exclusora. En el contexto de esta investigación, por dimensión transformadora se entiende todas aquellas situaciones, actuaciones, hechos y actos comunicativos que favorecen la presencia de elementos clave del modelo RIRC y de los principios del aprendizaje dialógico; por dimensión exclusora se entiende todas aquellas barreras que dificultan, limitan o imposibilitan la presencia de los principios del aprendizaje dialógico y los elementos clave del modelo RIRC.

El primer componente del proceso de análisis es la transcripción de la información de las diferentes técnicas que han sido grabadas: relatos, entrevistas, grupos de discusión, e incluso vídeos. Cada transcripción es identificada con una referencia o código. Después comienza la fase de la codificación, para lo cual se establecen las categorías de análisis. Posteriormente, se detallan y se definen las categorías establecidas para las diferentes intervenciones. Este proceso sirve para seleccionar las unidades de análisis (frases, párrafos, palabras) que merecen un mayor debate y discusión, obviando las meras anécdotas. Las unidades seleccionadas se vinculan con un código, es decir con una categoría y dimensión. Por ejemplo, si nos fijamos en la tabla 26, una unidad de análisis vinculada al código 11, implica información transformadora sobre la subcategoría igualdad de resultados de la categoría dimensión instrumental. Para la codificación se ha utilizado el apoyo del Software NVivo for Mac, versión 11.4 y 12. El siguiente paso consiste en redactar un informe con las interpretaciones sobre la información seleccionada y debatirla, de cara a contrastar las interpretaciones, con personas participantes en la investigación. Para este, y otros cometidos, se configura un consejo asesor. Una vez que se contrastan las interpretaciones se pasa a redactar los resultados de la investigación.

Antes de detallar el proceso de análisis de cada intervención, anotar que la información cuantitativa derivada de los registros no ha precisado ningún tratamiento estadístico, por lo que el apoyo del programa informático Excel ha sido suficiente para rescatar la información relevante para posteriormente ser analizada con orientación comunicativa de la forma explicada anteriormente.

Intervención I: aplicación de los principios del aprendizaje dialógico en el modelo RIRC.

En un nivel básico de análisis se establecen de manera inductiva los siete principios del aprendizaje dialógico como categorías de análisis, y se contemplan los dos componentes clave de la MC: la dimensión exclusora (situaciones, actuaciones y actos comunicativos que limitan o dificultan la presencia de los principios del aprendizaje dialógico en el modelo RIRC) y la dimensión transformadora (situaciones, actuaciones y actos comunicativos que garantizan la presencia de los principios del aprendizaje dialógico en el modelo RIRC). Dichos principios están descritos de manera profunda en el apartado 2.3 y aplicados al área de EF en el apartado 2.4. En un nivel más amplio de análisis, y teniendo en cuenta indicadores y descriptores de los principios, se establecieron de manera deductiva 20 subcategorías (tabla 26). Las subcategorías se definen de la siguiente manera:

- Interacciones dialógicas (Id): relaciones en las que predominan los diálogos igualitarios y respetuosos.
- Entendimiento y consenso (Ec): capacidad de escuchar y de llegar a acuerdos.
- Argumentos de validez (Av): la capacidad de dialogar y debatir aportando fundamentos objetivos, fiables, y sinceros.
- Capacidades universales (Cu): capacidades de acción y lenguaje presentes en todas las personas.
- Interacciones (I): relaciones entre iguales o entre alumnado y personas adultas, mediadas por actos comunicativo.
- Mejora del aprendizaje (Ma): evidencia de un aumento de dominios, habilidades, destrezas y/o competencias curriculares.
- Creación de sentido (Cs): actitud que surge de la intersubjetividad y que fomenta el deseo por aprender.

-
- Transformaciones (Tr): modificación de conductas, comportamientos, valores y/o pensamientos que tienen un impacto en la mejora personal, grupal o contextual.
 - Transferencia (T): acción o comportamiento que se genera en un contexto y se replica en otro diferente.
 - Exigencia curricular (Ex): nivel de dificultad con el que se presentan los contenidos curriculares de un área de conocimiento.
 - Igualdad de resultados (Ir): concepto que defiende el derecho igualitario a generar los máximos aprendizajes posibles en todas las personas.
 - Valores, sentimientos y convivencia (Vs): confianza, bienestar, solidaridad, compañerismo, relaciones de calidad, motivación, esfuerzo y comportamiento.
 - Condicionantes (Cn): factores que limitan o favorecen la creación de sentido.
 - Manifestaciones (Mn): formas en las que se visibiliza la creación de sentido del alumnado.
 - Valoración (V): reconocimiento o apreciación de la solidaridad en las clases de EF
 - Objetivos igualitarios (Oi): relativo a la democratización de los aprendizajes.
 - Compañerismo (Cm): relación de solidaridad entre personas de un mismo grupo o entorno.
 - Responsabilidad compartida (Rc): comportamiento que se compromete con la mejor educación de todas las personas integrantes de un grupo.
 - Reconocimiento (Re): capacidad de identificar la diversidad de las personas y aceptarla como un valor y un derecho.
 - Apoyo (Ap): ayuda diferenciada que persigue objetivos igualitarios.

Tabla 26. Cuadro de análisis de la intervención I

Intervención I	Diálogo igualitario				Inteligencia cultural		Transformación			Dimensión instrumental			Creación de sentido		Solidaridad				Igualdad de diferencias	
	Id	Ec	Av	Ma	Cu	I	Cs	Tr	T	Ex	Ir	Vs	Cn	Mn	V	Oi	Cm	Rc	Re	Ap
<i>Dimensión Transformadora</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
<i>Dimensión Excluyente</i>	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40

Nota: Id= interacciones dialógicas; Ec= entendimiento y consenso; Av= argumentos de validez; Ma= mejora del aprendizaje Cu= capacidades universales; I= interacciones; Cs= creación de sentido; Tr= transformaciones; T= transferencia; Ex= exigencia curricular; Ir= igualdad de resultados; Vs= valores, sentimientos y convivencia; Cn= condicionantes; Mn= manifestaciones; V= Valoración; Oi= objetivos igualitarios; Cm= compañerismo; Rc= responsabilidad compartida; Re= reconocimiento; y Ap= apoyo.

Intervención II: participación educativa y evaluativa de familiares.

En un nivel básico de análisis se establecen de manera inductiva las categorías ‘aportación de las familias’ y ‘aportación a las familias’, cruzándose con la dimensión transformadora (situaciones, actuaciones y actos comunicativos en los que la participación de las familias contribuye a mejorar los resultados curriculares y convivenciales del alumnado) y con la dimensión exclusora (información relativa a situaciones, actuaciones y actos comunicativos derivados de la participación de familiares que impiden, dificultan o limitan los resultados curriculares y convivenciales del alumnado). En un nivel más amplio de análisis, se establecieron de manera deductiva 6 subcategorías (tabla 27).

Tabla 27. Cuadro de análisis de la intervención II

Intervención II	Aportación de las familias						Aportación a las familias					
	A	I	P	R	T	V&S	A	I	P	R	T	V&S
<i>Dimensión Transformadora</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<i>Dimensión Excluyente</i>	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24

Nota: A.= apoyo; I.= información; P.= participación; R.= resultados; T.= transferencia; V&S= valores y sentimientos

Las subcategorías se definen de la siguiente manera:

- Apoyo: ayuda consciente dirigida a quienes más lo necesitan (A).
- Información: conocimiento claro, explicativo y a tiempo dirigido a las familias sobre objetivos, finalidades y funciones de la participación. Incluye toda la información relativa a aspectos educativos que proviene de diferentes agentes - profesorado, alumnado, familiares- (I).
- Participación: presencia activa de familiares (P).
- Resultados: aprendizaje de los familiares y mejora de los aprendizajes y convivencia del alumnado como consecuencia de esta participación educativa y evaluativa (R).
- Transferencia: repercusión de lo ocurrido en las sesiones de EF en contextos diversos (escuela, familia, barrio) y a diferentes niveles: personal, grupal, comunitario (T).
- Valores y Sentimientos: motivación, relaciones de amistad, seguridad, solidaridad y relación con la escuela (V&S).

El análisis de la información finaliza con la descripción de los datos en un informe de resultados que se presenta al consejo asesor, con el fin de contrastar las interpretaciones realizadas con las personas que componen el consejo.

Intervención III. Redes de apoyo entre iguales: Apadrinamiento.

Principalmente, la información obtenida en esta intervención deriva de la observación comunicativa y de los relatos comunicativos del alumnado de la ESO. Para estos últimos, se elaboró un guion de preguntas, revisado por el consejo asesor, articuladas por los siete principios del aprendizaje dialógico. Por lo tanto, el nivel de análisis básico coincide con el de la intervención I, estableciéndose los principios del aprendizaje dialógico como categorías de análisis (tabla 28). De la misma manera, se configura la dimensión exclusora como situaciones, actuaciones y actos comunicativos que limitan o dificultan la presencia de los principios del aprendizaje dialógico en la actuación de apadrinamiento bajo el modelo RIRC, y la dimensión transformadora como situaciones, actuaciones y actos comunicativos que garantizan la presencia de los principios del aprendizaje dialógico en la actuación de apadrinamiento bajo el modelo RIRC.

Tabla 28. Cuadro de análisis de la intervención III

Intervención III	Diálogo igualitario	Inteligencia cultural	Transformación	Dimensión instrumental	Creación de sentido	Solidaridad	Igualdad de las diferencias
<i>Dimensión Transformadora</i>	1	2	3	4	5	6	7
<i>Dimensión Exclutora</i>	8	9	10	11	12	13	14

Por último, y a modo de síntesis, se realiza un **análisis en relación a las claves del modelo RIRC** con toda la información obtenida durante todo el proceso de investigación.

La implementación del modelo RIRC se ha mantenido durante todo el trabajo de campo, pero ha ido evolucionando gracias al proceso de investigación. Durante todo el recorrido del modelo, se ha dado cabida a la participación de familiares, al apadrinamiento, y a la ampliación del tiempo de aprendizaje. Aunque esta última estrategia no ha tenido una intervención específica, se vincula con una de las características irrenunciables del modelo RIRC: ofrecer una sólida red de apoyos, por lo que su presencia se ha garantizado

desde el principio de la implementación en ambos centros. Así es que, se establecen de manera inductiva las claves del modelo RIRC como categorías de análisis básico (tabla 29): principios inclusivos, principios del aprendizaje dialógico, aprendizaje con interacciones, enseñanza de máximos, alto nivel de apoyo, información y feedback, responsabilidad individual y compartida, autonomía, evaluación y revisión del modelo. Las categorías se describen en profundidad en el apartado 3.3.

Tabla 29. Cuadro de análisis de la fundamentación y estructura del modelo RIRC

	Principios inclusivos	Principios dialógicos	Interacciones	Enseñanza de máximos	Apoyo	Información y feedback	Responsabilidad	Autonomía	Evaluación	Revisión
<i>Dimensión Transformadora</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Dimensión Excluyente</i>	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

El informe de resultados se presenta al consejo asesor, al igual que el informe de la intervención II, con el fin de contrastar las interpretaciones realizadas con las personas que componen el órgano consultor.

4.8 Procedimiento de la investigación

Las personas directamente involucradas en la investigación -alumnado, familiares, personas de la comunidad y docentes- participan en el proceso de desarrollo de la investigación mediante un diálogo igualitario y sin jerarquía interpretativa con la persona investigadora. Existen varios espacios y tiempos para que la persona investigadora obtenga información a través de diferentes técnicas, y para que pueda dialogar con las personas participantes, confirmando así la validez de las interpretaciones realizadas durante la observación participante o llegando a la comprensión y entendimiento de determinadas situaciones o actos.





































A continuación, se detallan los procedimientos de investigación en cada una de las intervenciones realizadas:

- **Intervención I: aplicación de los principios del aprendizaje dialógico en el modelo RIRC.**

La intervención consiste en implementar en las sesiones de EF el modelo RIRC, basado en los principios del aprendizaje dialógico. La recopilación de la información ha servido por un lado para ir reconfigurando el modelo en una dirección más dialógica e inclusiva, y por otro para identificar las barreras y los elementos transformadores que garantizan la presencia de los principios del aprendizaje dialógico. Esta intervención se prolonga por dos cursos escolares en la misma etapa educativa, pero en dos centros de contextos diferentes. En ambos centros la implementación del modelo es similar, excepto por la incorporación de mejoras producto del proceso de la investigación. El proceso de investigación es similar, aunque fruto de la mayor experiencia del maestro-investigador en la obtención de información, el trabajo de campo realizado en el segundo centro incorpora algunas variaciones en comparación con el centro 1. Véase a continuación:

Centro 1: durante el segundo y el tercer trimestre se lleva a cabo el trabajo de campo. La implementación del modelo RIRC se realiza en todos los cursos de primaria. En cada trimestre se plantea una unidad didáctica con contenidos variados presentados en forma de retos, tal y como se establece en el modelo. Dentro de la libertad de organización de los contenidos, se toma la decisión de establecer retos de contenidos similares en todos los cursos, aunque de exigencia diferente en función del curso. Lo anterior no es incompatible con plantear, en algún curso uno o varios retos de contenidos diferentes o específicos. En el trimestre segundo se proponen pocos retos (tabla 30), combinado con juegos modificados, con el objetivo de tener tiempo suficiente para garantizar los tres momentos de la clase: asamblea, inicial, trabajo y asamblea final, y facilitar la labor de docencia y de investigación.

Tabla 30. Retos del segundo trimestre del centro 1 -curso 2015-2016-

CURSO (Sesiones semanales)	COMBA	HABILIDADES BALÓN-MANO
1º (2 sesiones)	1) Cruzados alternos 	1) Bote hacia delante por una línea  2) Bote hacia atrás por una línea  3) Botes con dos balones  4) Botes y pases sincronizados con 2 balones 
2º (2 sesiones)	1) Cruzados mantenidos 	1) Bote hacia delante por una línea y diciendo números representados por los dedos de la mano de otro compañero/a  2) Bote hacia atrás por una línea diciendo números representados por los dedos de la mano de otro compañero/a  3) Botes con dos balones en movimiento  4) Botes y pases sincronizados con 2 balones 
3º (3 sesiones)	1) Salto doble 	1) Bote hacia delante por una línea con cambios de velocidad y diciendo números de compañeros/a  2) Bote hacia atrás por una línea con cambios de velocidad y diciendo números de compañeros/a  3) Botes con dos balones en movimiento y con cruces  4) Botes y pases sincronizados con 2 balones 
4º (3 sesiones)	1) Saltos dobles seguidos  2) Entrada a comba grupal desde, al menos, 2 zonas diferentes 	1) "U" con 2 balones  2) Botes y pases sincronizados con 2 balones  3) 3 botes normales con 2 balones, 1 cruzado y cambio  4) 4 canastas de 6 tiros, desde zonas diferentes a elegir 
5º (3 sesiones)	1) Salto doble dentro de grupal  2) Entradas y salidas en comba grupal desde las 4 zonas  	1) Botes entropiernas con un balón  2) Vuelta al mundo botando con 2 balones  3) Pases con balón de fútbol sin dejar de botar (6)  4) Botes y pases sincronizados con 3 balones  5) 4 canastas de 6 tiros, desde zonas diferentes a elegir 
6º (3 sesiones)	1) Saltos dobles dentro de comba grupal  2) Entrada en comba doble grupal 	1) 5 canastas de 6 tiros, desde zonas diferentes a elegir  2) Botes y pases sincronizados con 3 balones  3) Pases con balón de fútbol sin dejar de botar (10)  4) Pases con 2 balones mientras se golpea un globo  5) Encestar en las dos canastas en menos de 14" 

En el tercer trimestre se establecen más retos y más variedad de contenidos (figura 18) que en el trimestre anterior. El alumnado ya está familiarizado con la dinámica del modelo y el maestro-investigador combina las funciones derivadas de ambos roles con mayor eficacia. Durante el desarrollo de las sesiones, el maestro, en sus funciones de investigador realiza una observación participante y sistemática, registrando la información en un cuaderno de campo durante la observación o en momentos posteriores. Al ser el maestro, se dispone de muchos momentos para dialogar con los alumnos y alumnas sobre hechos, acciones, intervenciones, relaciones o situaciones observadas, corroborando o modificando las interpretaciones realizadas. Lo ideal es mantener ese

diálogo en el mismo momento en el que se realiza la observación, pero en ocasiones la gestión de apoyos o en andamiaje del alumnado imposibilita la confirmación de las interpretaciones. Los tiempos de recreo, las asambleas finales o las asambleas iniciales también son momentos adecuados para dicho propósito. El tiempo del recreo es tiempo de ampliación del aprendizaje; el gimnasio está abierto y el material disponible para que quien lo desee trabaje los retos planteados durante el trimestre. Durante este tiempo es el alumnado quien decide qué trabajar, cómo y con quién. El investigador observa durante este espacio, al igual que lo hace durante el tiempo de clase. Hay otra dinámica que se convierte en una fuente de información: el préstamo de material. Existe la posibilidad de coger material relacionado con los retos para practicar fuera del horario escolar. El alumno o alumna puede ir al gimnasio al final de la jornada y registrarse en una lista de control; al día siguiente, a primera hora, se deja el material en el gimnasio y se registra en la lista de control. La persona investigadora siempre está en esos momentos y aprovecha para dialogar o indagar en la motivación por coger el material u otros aspectos. Vinculado a lo anterior, se establece un sistema para poder evidenciar la superación de retos fuera del horario a través de la plataforma educativa Edmodo; mediante una cuenta privada, el alumnado puede subir vídeos que evidencien tanto la práctica como la superación de los retos. Otra fuente de información son las conversaciones esporádicas e informales con los familiares que tiene lugar al final de la jornada lectiva. Toda esa información queda registrada en el cuaderno de campo. Por último, al final del segundo trimestre se realizan entrevistas semiestructuradas con orientación comunicativa a algunos alumnos y alumnas y a las personas adultas que han participado de alguna manera en el proceso, y también se realizan grupos de discusión sobre el tema de la evaluación. Al final del tercer trimestre, se solicita a los alumnos y alumnas con un recorrido significativo a lo largo del proceso, mantener una conversación en la que relaten su experiencia y profundicen, a través de un diálogo igualitario, en aquellos temas más interesantes para los objetivos de la investigación.

CURSO	COMBA	HABILIDADES BALÓN-MANO	PALAS	BÁDMINTON	MALABARES	ZANCOS	FLOORBALL	BALÓN-PIE
1º	1) Cruzados mantenidos 2) Entrada a comba grupal	1) Botes en equilibrio mientras se pasa por un banco 2) Entrada a comba grupal y botar balón	1) 10 toques			1) Mantenerse en equilibrio y andar 2) Realizar un truco		1) Pases por parejas con pierna dominante
2º	1) Salto doble 2) Entrada a comba grupal con comba individual	1) Botes en equilibrio mientras se pasa por un banco 2) Entrada a comba grupal y botar balón	1) 20 toques			1) Mantenerse en equilibrio y andar		1) Pases por parejas con pierna dominante
3º	1) Entrada a comba grupal con comba individual 2) Entrada a comba individual (invitar)	1) Pases sincronizados por trios, al menos con 3 balones 2) Entrepiernas 4 manos	1) 10 toques con cada cara de la pala		1) Malabares con 2 pelotas y una mano	1) Andar en peldaño alto 2) Realizar un truco		1) Pases por parejas con pierna dominante
4º	1) 2-2 2) Entrada y saltos en comba doble grupal	1) Pases sincronizados por trios con 4 balones 2) Entrepiernas 4 manos	1) 10 toques con cada cara de la pala y con 2 giros de 360º 2) Pases por parejas		1) Malabares con 2 pelotas y una mano		1) Pases por parejas con freestyle entre pase y pase 2) Pases por parejas con freestyle entre pase y pase	
5º	1) 3-2 2) Entrada y saltos en comba doble grupal	1) Pases sincronizados entre 4 personas con 5 balones 2) Entrepiernas 4 manos	1) Pases en corto por parejas 2) 3 trucos freestyle	1) Pases en parejas	1) Malabar con tres pelotas			
6º	1) Salida de comba doble grupal 2) 5-2	1) Pases sincronizados dentro de comba grupal 2) Entrepiernas 4 manos	1) 5 trucos de freestyle 2) Pases por parejas con 2 pelotas	1) Pases por parejas, saltando uno de la pareja en comba grupal 2) Pases en parejas	1) Malabar con 3 pelotas (2 vueltas)		1) Pases por parejas con freestyle entre pase y pase	1) Dar 10 toques a balón con cualquier parte, excepto manos

Figura 18. Retos del tercer trimestre del centro 1 (curso 2015/2016)

Centro 2: desde el inicio del curso se implementa con intensidad el modelo y se incorporan las mejoras aportadas de la experiencia del curso anterior -sistema de evaluación, gestión de la información, sistema de registro de retos, gestión de los recreos, entre otras-. A lo largo del curso se plantean todos los retos propuestos en el centro 1, y la propuesta se amplía a retos nuevos, de contenido y naturaleza diferentes (figura 19). Con relación al proceso de investigación se mantienen los mismos momentos de observación y obtención de información: durante el tiempo de clase, en las evaluaciones, en los recreos, en el momento del préstamo de material y en las conversaciones con familiares. En este centro se implementa la intervención II, lo que ofrece la oportunidad al maestro-investigador de dialogar con las familias sobre aspectos relacionados con el objeto de estudio de esta intervención: la presencia de los principios del aprendizaje dialógico en la dinámica del modelo, la igualdad de resultados, la red de apoyos, la exigencia y altas expectativas, el sistema de agrupación, el sistema de evaluación, entre otros aspectos. La intervención III también se solapa, por lo que en los relatos comunicativos del alumnado de secundaria aparecen aspectos relacionados con el modelo, ya que el apadrinamiento, al igual que la participación de familiares, se configura dentro de la estructura del modelo RIRC.

Desde el día 13 de junio, con las clases a punto de finalizar y con las sesiones de calificación final dialogada realizadas con todos los grupos, se inicia el periodo de recogida de información a través de los relatos comunicativos. Se recogen 15 relatos del alumnado y un relato, muy significativo, de la maestra no especialista responsable de los grupos de 1º en las sesiones de EF. En los primeros días de septiembre, antes de iniciar las clases, asignan a la maestra de primaria tutora de 6º, los dos grupos de primero para impartir EF. Sin ninguna experiencia en EF mostró su preocupación alarmante. Después de media hora de conversación estaba convencida de que quería implementar el modelo RIRC. La organización y planificación de contenidos de primero es diseñada por el maestro-investigador, y después compartida y explicada en profundidad con la maestra. El seguimiento y orientación del maestro-investigador hacia la maestra se realiza durante las sesiones de actividades exclusivas, en horario de 12:30 a 13:30 de lunes a viernes. Además, en una sesión semanal, los grupos de primero coinciden en la pista polideportiva con otros grupos de primaria; de esta manera se facilitan las orientaciones prácticas y consejos didácticos.

CURSO	PEONZA	PUNTERIA	LANZAMIENTOS	ZANCOS	JUEGOS	PALO	BÁDMINTON
1º	1) Bailar la peonza demostrando dominio	1) Botes : derribar 5 botes con 3 intentos 2) Dardos : clavar 2 dardos en la diana en un turno	1) Red : 5 lanzamientos verticales seguidos 2) Frisbee : pases desde cerca 3) Béisbol : batear correctamente 4) Pasabolo tablón : derribar un bolo en cada turno	1) Andar con zancos	1) Hacer un Marrow 2) Cazacaballos : • Pillar a 6 • 3 viajes y 3 salvados	1) Coger el palo que aguanta el compañero sin que caiga al suelo 1) Intercambio de palos sin que caigan al suelo	
2º							
3º	1) Bailar la peonza demostrando dominio con 1 truco	1) Botes : derribar 5 botes con 3 intentos 2) Dardos : clavar 3 dardos en la diana en un turno	1) Red : intercambio de balones entre dos redes 2) Frisbee : pases desde cerca dominando la recepción 3) Béisbol : lanzar y batear correctamente 4) Pasabolo tablón : derribar 2 bolos en más de un turno	1) Andar con zancos y 2 trucos	1) Hacer un Marrow 2) Cazacaballos : • Pillar a 8 • 4 viajes y 4 salvados	1) Intercambio de palos sin que caigan al suelo	1) 20 intercambios en pareja sin que el volante caiga al suelo
4º	1) Bailar la peonza demostrando dominio con 2 trucos	1) Botes : derribar 5 botes con 3 intentos 2) Dardos : clavar un dardo en la cantidad indicada antes de tirar	1) Red : 3 intercambio de balones entre dos redes 2) Frisbee : pases desde cerca intercambiando 2 frisbees 3) Béisbol : lanzar y batear correctamente 4) Pasabolo tablón : derribar 3 bolos en un turno	1) Andar con zancos y 3 trucos	1) Marrow : Hacer un marrow 2) Cazacaballos : • Pillar a 10 • 5 viajes y 5 salvados		1) Dominio del lob y del cl ear de derechas y de revés.
5º y 6º							

Figura 19. Retos del tercer trimestre del centro 2 (curso 2016/2017)

En el mes de junio, se realiza también un grupo de discusión en el que se debaten aspectos relativos a la intervención I y II.

▪ **Intervención II: participación educativa y evaluativa de familiares**

Intervención realizada en el centro 2 durante el segundo y tercer trimestre, concretamente del 30 de enero al 31 de mayo.

Al finalizar el primer trimestre se mantuvo una conversación con el equipo directivo para comunicar la intención de invitar, a partir del segundo trimestre, a las familias para participar en las clases de EF como parte de la investigación. No hubo ningún problema porque en la programación didáctica se reflejaba la participación de familias y de personas de la comunidad entre las orientaciones metodológicas. Solo pidieron que se llevara un registro de asistencia y que se lo enviara semanalmente (anexo 5).

El formato de participación elegido fue el de ‘interacciones libres’ (ver subapartado 3.3.5), por los siguientes motivos:

- (a) El maestro y persona investigadora no podía ocuparse de la gestión de participación propia de los grupos interactivos por la carga de funciones que ya tenía.
- (b) El formato de ‘interacciones libres’ encaja perfectamente con cualquier organización del aula propia del modelo RIRC, por lo que no era necesario hacer ninguna modificación organizativa.
- (c) Para evitar la incertidumbre de no saber si en una sesión podrían venir familiares suficientes para organizar todos los grupos de forma interactiva.

Se planificaron 3 vías para informar a las familias sobre la participación en las clases de EF: (1) el propio alumnado como transmisor de la información, (2) una nota informativa y (3) las reuniones de tutoría grupales. Con el inicio del segundo trimestre, el 9 de enero de 2017, se comunica a todo alumnado de primaria la opción de invitar a las familias para participar en las clases de EF, y se les anima a que lo vayan adelantando en sus casas. El día 17 de enero, se envía una nota a las familias del alumnado, informando de los retos propuestos para trabajar en EF durante el periodo lectivo e invitándoles a participar en las clases de EF (anexo 6). Quien estuviera interesado o interesada tenía que completar la solicitud de participación incluida en la nota y entregársela en persona al maestro de EF/persona investigadora. En ese primer contacto se detallaría la información sobre

aspectos de participación y se resolvería cualquier duda. Las reuniones grupales de tutoría celebradas durante la tercera y cuarta semana del mes de enero, y a las cuales acudían muchos familiares, se convertían en la tercera vía de información. Los tutores y tutoras cedían los últimos minutos de la reunión, en los que se reiteraba la invitación y se remarcaba la idea de que la participación de las familias forma parte de casi cualquier escuela de éxito, aportando evidencias científicas en relación a los beneficios en el aprendizaje y la convivencia de los niños y niñas. Además, se aprovechaba para dar detalles o resolver dudas a las personas interesadas. Al inicio del tercer trimestre se envía otra nota informativa (anexo 7) con la propuesta de retos para el último periodo lectivo, se agradece la participación de las familias hasta el momento y, de nuevo, se anima a la participación.

En la primera participación, y en sucesivas si fuera necesario, las personas voluntarias reciben una breve formación por parte del maestro-investigador centrada en tres aspectos fundamentalmente: (1) explicación de las funciones a desempeñar: dinamizar y potenciar los diálogos, animar a la interacción entre iguales, ofrecer apoyo al alumnado, informar sobre situaciones e interacciones poco igualitarias -relaciones de poder entre iguales, no respetar decisiones tomadas en grupo, no dejar hablar a compañeros o compañeras que desean dar una opinión, saltarse los turnos establecidos en una actividad, acaparar los mejores materiales y espacios- y la manera de intervenir ante situaciones no igualitarias -informar al maestro y/o hacer visible a los niños y niñas lo que está pasando y establecer un dialogo para buscar una solución-; (2) explicación de aspectos organizativos: asistencia voluntaria, y sin necesidad de avisar, de cualquier familiar en cualquier sesión de cualquier grupo; libertad en las interacciones con el alumnado a lo largo de toda la sesión, es decir, libertad de movimientos para poder dinamizar interacciones y ofrecer apoyos a quien desee; y 3) explicación de la estructura y dinámica de trabajo bajo el modelo RIRC: explicación de los principios del aprendizaje dialógico, organización de las sesiones, características de los retos, dinámica de las clases, etc.

Durante la sesión, el maestro-investigador asume las funciones del rol de docente propias del modelo RIRC (ver subapartado 3.4.6) e incorpora la observación participante como técnica de recogida de información. Durante la sesión o al final de la misma, anota en el cuaderno de campo información relativa a la participación, indicando las personas participantes de la acción o situación registrada, la naturaleza de los actos comunicativos,

el contexto, las consecuencias, etc. Al finalizar la sesión, el tiempo de traslado desde la pista cubierta hasta el centro para acompañar al alumnado a su aula, se emplea para: explicar alguna cuestión al voluntariado, recibir feedback del voluntariado, dialogar sobre situaciones ocurridas en la sesión, verificar la corrección de interpretaciones realizadas durante el tiempo de clase, etc. Toda esta información también se registra en el cuaderno de campo. La información relativa a los grupos de primero -voluntarios participantes en cada sesión, situaciones más relevantes, acontecimientos sucedidos, valoraciones del voluntariado, etc.- la comparte la maestra responsable con el maestro-investigador en el horario no lectivo de actividades exclusivas, concretamente de 12:30 a 13:30.

Durante los cuatro meses de trabajo de campo, la observación participante comunicativa es la principal técnica de recogida de información. Una vez finalizada la participación se realizan relatos comunicativos a algunos familiares participantes. Como la intervención II se solapa con la intervención I, el guion de los relatos comunicativos del alumnado incorpora temas vinculados a la participación de las familias; ocurre lo mismo con el relato comunicativo de la maestra responsable de los grupos de primero. En el mes de junio se organiza un grupo de discusión en el que se debaten temas relacionados con la participación de familiares, como las funciones del voluntariado, los resultados del alumnado durante el periodo de la intervención, entre otros.

▪ **Intervención III: Redes de apoyo entre iguales: Apadrinamiento**

Intervención desarrollada en el centro 1 con dos experiencias puntuales de apadrinamiento, y en el centro 2 desde mediados de abril hasta finales de mayo de 2017, con tres grupos de primaria y tres de secundaria a lo largo de 5-6 sesiones.

La intervención en el centro 1 se desarrolla de manera puntual y con el objetivo de familiarizarse con la estrategia de tutoría entre iguales o apadrinamiento. Se establecen dos experiencias: 1ª) una sesión de 55 minutos en la que el alumnado de 3º de primaria apadrina al alumnado de 3º de infantil con el objetivo de iniciar y mejorar habilidades básicas relacionadas con la comba; 2ª) una sesión de 60 minutos en la que el alumnado de 6º de primaria apadrina a alumnado de 4º de la ESO de un instituto cercano, con el objetivo de ayudarles a superar los cuatro retos propuestos.

Para la experiencia 1ª, el maestro-investigador, quien imparte docencia en los dos grupos, comenta con a la tutora de la clase de 3º de infantil la intención de realizar una sesión

conjunta con el grupo de 3° de primaria. El día acordado, la tutora acompaña a sus alumnos y alumnas al gimnasio para unirse al grupo de 3° de primaria. Previamente a la sesión de apadrinamiento se establecen los emparejamientos, coincidiendo 1-1 porque coinciden el número de alumnos y alumnas en ambos grupos. Los criterios de agrupación se negocian con el alumnado que realiza la tutorización. También se explican las funciones de la persona que tutoriza: explicar con palabras y no solo con demostraciones, asegurarse que lo que se dice se entiende, transmitir la importancia de practicar y esforzarse, tener paciencia, etc. El maestro-investigador y la tutora están atentos a cualquier incidencia, en un rol de observadores y dinamizadores de interacciones. Para el registro de información, y con la intención de ser fiel al contenido de las interacciones más significativas, el maestro-investigador utiliza una cámara para grabar puntualmente. Una vez finalizado el tiempo asignado al trabajo por pares, unos 30 minutos, se realiza una asamblea con el alumnado de 3° de primaria para valorar la sesión.

Para la experiencia 2ª, el procedimiento se inicia contactando con el profesor especialista de EF de uno de los institutos cercanos al colegio. Se plantean 4 retos de comba ya conocidos y dominados por muchos de los alumnos y alumnas de 6° de primaria, los cuales fueron trabajados con anterioridad. La función del alumnado de 6° de primaria es tutorizar al alumnado de 4° de la ESO para que superen el mayor número de retos posibles durante los 60 minutos que dura la sesión. Un total de 47 alumnos y alumnas, 19 de 6° y 28 de 4°, se reparten en 8 pequeños grupos heterogéneos. Hay cuatro grupos de 4-2, tres grupos de 3-3 y un grupo de 3-2, siendo el primer dígito el número de personas tutorizadas (de 4°) y el segundo dígito el número de personas que tutorizan (de 6°). Los grupos son estables, manteniéndose fijos durante el tiempo de trabajo. Se establecen 10 minutos de trabajo para cada uno de los 4 retos. Al haber 8 grupos, siempre hay dos grupos que trabajan el mismo reto a la vez. Como recursos humanos adultos se cuenta con la presencia del profesor responsable del grupo de 4° de ESO y de un compañero del departamento, la tutora del grupo de 6° y el conserje del centro 1, además del maestro-investigador que organiza y gestiona la sesión. Durante el tiempo de trabajo la persona investigadora observa la dinámica y las interacciones entre el alumnado. En momentos puntuales, al igual que en la experiencia uno, se capturan algunos momentos con una cámara digital, en forma de vídeo e imagen. Una vez finalizada la dinámica, se registran

las valoraciones del alumnado de 6º realizadas en una asamblea en días posteriores. También se solicita feedback a las personas adultas que han participado en la actuación.

La intervención en el centro 2 consiste en una tutorización o apadrinamiento de alumnado de primaria sobre alumnado de secundaria (ver anexo 8). Después de varios contactos con el profesor especialista de EF del centro 2 en los que se dialoga sobre el modelo RIRC, se propone realizar una actuación de apadrinamiento con algún grupo de secundaria. Después de analizar los horarios de los grupos de primaria y de secundaria, se establecen 3 emparejamientos de grupos: 4ºA-4º ESO, 4ºB-2ºA ESO y 5º-3º ESO (ver tabla 19). En una de las tres sesiones semanales de los grupos de primaria, el alumnado de primaria ayuda a los compañeros y compañeras de secundaria a superar cuatro retos motrices, trabajados previamente por los primeros. Se establecen dos de comba y dos de habilidades de bote de balón, que se trabajan en forma masiva durante 7´-10´ cada reto, es decir, todas las personas trabajan el mismo reto durante el mismo tiempo, cambiando de reto cuando finalice el tiempo asignado. Dos retos son individuales y los otros dos retos se trabajan por tríos. Los retos son los mismos para los tres grupos.

En cuanto a las agrupaciones, responden a criterios de heterogeneidad. El maestro-investigador y el profesor de EF realizan una primera agrupación provisional. Primeramente, se asigna a cada alumno y alumna de la ESO un tutor o tutora de primaria; en algunos grupos, por diferencia en el número de personas, alguien puede tener dos tutores/as o una persona puede tutorizar a dos personas. En segundo lugar, se realizan agrupaciones de tres personas de la ESO para el momento de trabajar los retos de tríos. Estas agrupaciones se negocian posteriormente con el alumnado. En esta negociación se permite al alumnado cumplir sus preferencias de emparejamiento siempre que se garantice la heterogeneidad. Durante el desarrollo de la intervención se pueden realizar cambios por diferentes motivos, con la máxima de garantizar espacios seguros y agradables para el trabajo. Durante el desarrollo de las sesiones estará presente el maestro-investigador y el profesor de EF, que tendrán las funciones propias de un docente. Además, debido al solapamiento con la intervención II, en alguna sesión pueden participar familiares.

El maestro-investigador obtiene información de la observación participante durante el tiempo de trabajo, registrándose en el cuaderno de campo. Al finalizar el trabajo de retos,

se realiza la autoevaluación compartida con escalas verbales (tabla 31) de apoyo para agilizar la dinámica. El alumnado de primaria realiza la sesión de evaluación compartida con el profesor de secundaria y, en un espacio diferente, el alumno de secundaria con el maestro-investigador por la mayor experiencia en esta dinámica. Al final de la sesión, si hay tiempo, se juntan los dos grupos y se hace una asamblea conjunta para valorar la sesión y o comentar algún aspecto que involucra a ambos grupos.

Tabla 31. *Códigos de la escala verbal utilizada en la autoevaluación compartida.*

Para los tutores y tutoras (alumnado de primaria):	
	Valoración de las ayudas
0	No le he tratado con respeto en alguna ocasión
1	He ayudado, pero no todo el tiempo
2	He ayudado todo el tiempo, pero no le ha servido para mejorar
3	He ayudado todo el tiempo y le ha servido para mejorar
	Valoración del trabajo realizado por el tutorizado o tutorizada
0	Ha faltado el respeto en alguna ocasión
1	Ha trabajado, pero no todo el tiempo
2	Ha trabajado todo el tiempo y ha mejorado
3	Ha trabajado todo el tiempo, ha mejorado y/o ha ayudado a algún compañero o compañera a mejorar
Para los tutorizados y tutorizadas (alumnado de secundaria):	
	Valoración del trabajo
0	He faltado el respeto en alguna ocasión
1	He trabajado, pero no todo el tiempo
2	He trabajado todo el tiempo y he mejorado
3	He trabajado todo el tiempo, he mejorado y/o he ayudado a algún compañero o compañera a mejorar
	Valoración del tutor o tutora
0	No me he tratado con respeto en alguna ocasión
1	Me ha ayudado, pero no todo el tiempo
2	Me ha ayudado todo el tiempo, pero no me ha servido para mejorar
3	Me ha ayudado todo el tiempo y me ha servido para mejorar

Las valoraciones finales del tutor y de su tutorizado se registran, convirtiéndose en una fuente de información. También se registran los retos superados, indicándolo de un color diferente según la sesión en la que se supere el reto (anexo 9). Durante el recreo, el pabellón permanece abierto para trabajar los retos, convirtiéndose en un tiempo de ampliación de aprendizaje. Se convierte en otro escenario en el que el maestro-investigador puede obtener información mediante la observación o manteniendo diálogos con las personas que utilizan el espacio y tiempo del recreo. Al final de la experiencia se establece una sesión con cada grupo de secundaria en la que se realiza una calificación

dialogada. Se establece la dinámica descrita en el subapartado de evaluación del modelo RIRC (3.4.9). Esta sesión de evaluación sirve para obtener información sobre la estructura del modelo RIRC en relación a la evaluación y para verificar si el trabajo realizado por cada alumno responde a la calificación obtenida. Por último, se realizan relatos comunicativos con el alumnado de secundaria en el mes de junio. En los relatos comunicativos del alumnado de primaria que participan en esta actuación, entre otras muchas cuestiones, aparecen observaciones sobre la actuación del apadrinamiento.

4.9 Criterios de rigor científico y cuestiones éticas

Según Lincoln y Guba (1985) el rigor científico de cualquier investigación puede considerarse desde cuatro criterios regulativos:

1. Verdad y credibilidad: correspondencia entre los datos recogidos y la realidad.

En esta investigación, los criterios de verdad y credibilidad se basan en el diálogo intersubjetivo e igualitario. Esto supone la participación de todas las personas implicadas en la investigación, a través de un diálogo igualitario con el objetivo de conocer la realidad, contrastar y confirmar las interpretaciones y construir conocimiento.

2. Aplicabilidad: aplicar lo descubierto en contextos diferentes.

La aplicabilidad de la investigación se garantiza por la implementación del modelo en contextos diferentes, siendo uno de los objetivos de la investigación comprobar la replicabilidad de este en diferentes contextos.

3. Consistencia: que se repitan los resultados en investigaciones replicadas.

Precisamente, el objetivo 1.a consiste en demostrar la replicabilidad de la implementación del modelo RIRC, por lo que el cumplimiento de este objetivo indicaría la consistencia de la investigación.

4. Neutralidad: que no haya sesgos en los resultados.

La neutralidad se intenta garantizar con la saturación de la información, con la triangulación constante y con la creación del consejo asesor. Las funciones de este órgano asesor son: aporte de conocimiento y maneras de entender la realidad investigada; revisión crítica de documentos; revisión de los guiones de los relatos comunicativos,

grupo de discusión y de las entrevistas; validación de las interpretaciones de la persona investigadora; y eliminación del sesgo del investigador.

Además de los criterios de rigor expuestos, en la MC el concepto de rigor se facilita siempre que estén presentes pretensiones de validez, cuyo objetivo sea el entendimiento. Durante la investigación siempre se tienen más en cuenta los argumentos mejor fundamentados y aquellos que han pasado por una fase de crítica, lo cual implica reflexión y argumentación, porque esto favorece que el razonamiento se convierta en una forma de validar las hipótesis. Otra cuestión fundamental para garantizar el rigor de la investigación y del desarrollo científico es el compromiso por buscar la verdad desde el entendimiento intersubjetivo.

En relación con las cuestiones éticas, el consentimiento informado es uno de los principios más importantes de la ética investigadora. Por ello, el alumnado, los tutores legales de estos, las personas participantes en la investigación y los equipos directivos de los dos centros educativos son informados de los objetivos del estudio y de las repercusiones transformadoras que se obtienen y obtendrán con los resultados. Por ejemplo, cuando se publicó la intervención II en un artículo científico, se hizo una presentación pública de los resultados a toda la comunidad educativa.

Las personas que voluntariamente querían participar en relatos, entrevistas, grupos de discusión o consejo asesor, o aquellas a quien se solicitaba su participación, eran informadas claramente de los objetivos que se perseguían con la obtención de la información; además se les daba la opción de rechazar la participación o retirarse en cualquier momento sin consecuencia alguna. Todas las personas participantes en estas técnicas de recogida de información y en el consejo asesor firmaban una hoja de aceptación y consentimiento de participación (anexo 10). En caso de los menores de edad, los tutores legales eran quienes firmaban el consentimiento. Por último, los nombres utilizados en el capítulo de resultados son seudónimos, con el objetivo de proteger el anonimato de los participantes en el estudio.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS y DISCUSIÓN

“Para que quien sabe pueda enseñar a quien no sabe es preciso que quien enseña sepa que no sabe todo y que quien aprende sepa que no lo ignora todo”

(Freire, 2011, p. 222).

5.1 Introducción

A continuación, se presentan, en primer lugar, los resultados relacionados con las tres intervenciones llevadas a cabo durante el trabajo de campo:

- Intervención I. Aplicación de los principios del aprendizaje dialógico en el modelo RIRC.
- Intervención II. Participación educativa y evaluativa de familiares.
- Intervención II. Redes de apoyo entre iguales: Apadrinamiento.

En segundo lugar, se detallan los resultados derivados del análisis de la información en relación con las diez claves del modelo.

Aunque ya se indica en el apartado 4.6 ‘Técnicas de recogida de información’, se presentan a continuación las claves o códigos establecidos para las diferentes técnicas con la intención de facilitar su identificación a medida que vayan apareciendo (tabla 32).

Tabla 32. Claves de las técnicas de recogida de información

	<i>Centro 1</i>		<i>Centro 2</i>	
Observación comunicativa participante (OPc)	OPc_1		Interv. I: OPc_2 general Interv. II: OPc_2 familias Interv. III: OPc_2 apadrinamiento	
Entrevista con orientación comunicativa (Ec)	Alumnado: Ec_A Maestra-tutora 4º: Ec_M1 Maestra-tutora 3º: Ec_M2 Conserje: Ec_C Alumna en prácticas: Ec_AP Maestros EF: Ec_EF			
Relato comunicativo (R)	RA1_1 a RA8_1		Alumnado primaria: RA1_2 a RA15_2 Alumnado ESO: RA1_a a RA7_a Familiares: RF1 a RF5 Maestra EF de 1º: RM	
Grupo de discusión (GD)	Evaluación:	GD_ev_curso	GD_general	
	Final de curso:	GD_final_curso		
Registros (Rg)	de retos: Rg_retos ; de evaluación diaria: Rg_ev ; de evaluación final: Rg_evf ; de préstamos de material: Rg_pm ; de asistencia al recreo: Rg_recreo ; de asistencia de familiares: Rg_familias ; de calificaciones: Rg_calificaciones .			

A medida que aparecen los resultados de las tres intervenciones se discuten, intentando poner en diálogo las evidencias halladas en la información recogida y las evidencias

presentes en la literatura científica. La discusión no se plantea en los resultados extraídos del análisis relacionado con las claves con la intención de evitar repeticiones innecesarias, si bien, cuando algún resultado lo necesite porque aparece por primera vez o porque es importante incidir, sí se contempla la discusión.

ANÁLISIS EN RELACIÓN CON LAS INTERVENCIONES

5.2 Intervención I: Aplicación de los principios del aprendizaje dialógico en el modelo RIRC

A continuación, se detallan los resultados derivados de la implementación del modelo inclusivo Retos Interactivos con Responsabilidad Compartida prestando especial atención a los principios del aprendizaje dialógico. Los resultados se presentan siguiendo la estructura del sistema de codificación establecida, la cuál puede verse en el apartado 4.7 ‘análisis de la información’. Aunque, con la intención de facilitar la lectura, se presenta de nuevo el cuadro de análisis de la intervención I (tabla 33).

Tabla 33. Cuadro de análisis de la intervención I indicando las subcategorías sin referencias codificadas

Intervención I	Diálogo igualitario				Inteligencia cultural		Transformación			Dimensión instrumental		
	Id	Ec	Av	Ma	Cu	I	Cs	Tr	T	Ex	Ir	Vs
<i>Dimensión Transformadora</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<i>Dimensión Excluyente</i>	21	22 ∅	23 ∅	24 ∅	25	26	27	28 ∅	29 ∅	30 ∅	31 ∅	32 ∅
	Creación de sentido		Solidaridad				Igualdad de diferencias					
	Cn	Mn	V	Oi	Cm	Rc	Re	Ap				
<i>Dimensión Transformadora</i>	13	14	15	16	17	18	19	20				
<i>Dimensión Excluyente</i>	33	34	35 ∅	36 ∅	37	38	39	40				

Leyenda: los números arábigos corresponden con el código asignado a cada subcategoría; el símbolo de conjunto vacío (∅) significa que no existe ninguna referencia codificada para esa subcategoría/dimensión.

5.2.1 Dimensión transformadora

Esta dimensión acoge resultados que evidencian situaciones, actuaciones, comportamientos, estrategias y actos registrados durante la implementación del modelo RIRC que garantizan o favorecen la presencia de los principios del aprendizaje dialógico.

Diálogo igualitario

Dentro de esta categoría se establecen de forma deductiva las siguientes subcategorías: interacciones dialógicas, entendimiento y consenso, argumentos de validez y mejora del aprendizaje.

1. Interacciones dialógicas

La implementación del modelo RIRC fomenta relaciones respetuosas basadas en diálogos igualitarios y sinceros. Al respecto, una alumna manifiesta con firmeza haber aprendido: “hemos aprendido a decir la verdad” (RA10_2, línea 5). A su vez, una madre voluntaria confirma la existencia de diálogos respetuosos: “sí, sí, había unos diálogos muy buenos, para grabarlos” (RF_1, línea 596) y el alumnado confirma que el respeto ha destacado en las clases de EF: “a lo largo del curso hemos aprendido a respetarnos” (GD_final_5°, línea 2), “el respeto ha sido muy útil porque hemos aprendido a respetarnos mucho y nos ha ayudado a ser mejores compañeros” (GD_final_2°, líneas 2-3).

El respeto y la sinceridad ayudan a que el alumnado se sienta bien y a disminuir procesos de exclusión. Una alumna manifiesta que la sensación de justicia le hacía sentir más tranquila: “saber que había un momento al final de la sesión para decir si algo no había sido justo me hacía sentir más tranquila” (RA13_2, líneas 187-189). En otro relato se asocia la verdad con sentirse a gusto: “me sentía bien porque es decir la verdad y no mentir a alguien porque igual luego no te cree cuando sea verdad” (RA10_2, líneas 95-96); Se percibe el respeto y la sinceridad con un factor que protege de la exclusión: “que se hable con respeto y con sinceridad entre los alumnos me ha parecido bien porque así igual un alumno no se siente rechazado” (RA5_2, líneas 151-152). Por otra parte, el alumnado percibe que las mentiras son incompatibles con ofrecer ayuda a los compañeros: “yo soy muy buena y quiero ayudar a mis compañeros y no les quiero mentir. Mintiendo no les ayudas” (RA8_2, líneas 48-51).

La autoevaluación dialogada y compartida diaria parece favorecer las relaciones de sinceridad. Una alumna de 5º afirma “que las en las evaluaciones [los compañeros y compañeras] son bastante sinceros. (RA5_2, líneas 568-569). El siguiente relato también lo evidencia al dejar claro que el mecanismo de la evaluación descubre la falta de sinceridad:

yo creo que todos hemos sido sinceros porque sabiendo que todos nos hemos estado viendo cómo trabajábamos, si uno no decía la nota que se tenía que merecer pues, otra persona podía intervenir y decir que esa no era la correcta (RA14_2, líneas 80-84).

El diálogo igualitario fomenta la creación de espacios seguros y libres de violencia y ayuda a resolver y minimizar conflictos. En este sentido, los resultados parecen contribuir a satisfacer la necesidad de que la educación se imparta en entornos de aprendizaje seguros, sanos y que ofrezcan apoyos (UNESCO, 2016). Los relatos del alumnado son muy claros e impactantes en relación a la mejora del entorno de aprendizaje y la disminución de conflictos: “antes [en referencia a otros cursos] había muchísimos conflictos en EF (...) y ahora, como lo hablas, pues nadie acaba mal” (RA2_2, líneas 208-210); “en cursos anteriores no me sentía segura porque si decías algo que a alguien no le parecía bien igual luego te pueden pegar. Y aquí pues lo hablas y nadie te va a pegar” (RA2_2, líneas 78-81); “estaba muy a gusto en las clases (...) porque al final hablando las cosas se soluciona todo. Y pues sabiendo cómo se sienten las demás personas mediante una acción que tú has hecho pues al final se solucionaba” (RA15_2, líneas 161-164); “me sentía a gusto porque todos los compañeros nos tratábamos muy bien y estábamos bien todos; cuando había algún problema lo resolvíamos hablando, tranquilos y con respeto” (RA7_2, líneas 88-91); “lo del respeto nos ha servido, no solo a mí sino a toda la clase, para resolver conflictos” (RA9_2, líneas 139-140). Varios alumnos y alumnas de 3º confirman que se han sentido con seguridad y con apoyo de los compañeros para comentar cualquier situación de injusticia o faltas de respeto (Ec_A13). Una alumna de 5º afirma que, gracias a entrenar los diálogos respetuosos, se generan mas relaciones de amistad en el grupo: “me parece muy bien dialogar las cosas, y a parte porque ensayamos la parte de estar con los compañeros porque, creas o no, gracias a esto estamos

llevando mejor las cosas y hacemos más amigos que de costumbre” (Ec_A10, líneas 320-322). Este resultado tiene un gran valor, ya que hay evidencias que demuestran que las relaciones de amistad son un factor protector contra las situaciones de violencia (Dunn, 2006).

Generar relaciones dialógicas en los grupos-clase implica tiempo porque se trata de un proceso de aprendizaje y socialización. El siguiente relato confirma que las relaciones dialógicas han ido mejorando con el tiempo: “al principio no se trataban súper bien, pero han ido mejorando porque nos has enseñado el compañerismo y que no lleva a nada pelearse. Es mejor hablar” (RA3_2, líneas 40-41). El alumnado es muy consciente de las mejoras en relación a las interacciones dialógicas; en el relato de un alumno de 5º se puede apreciar: “he mejorado muchísimo; además de la educación, también he mejorado mucho en no pegar tanto, no molestar tanto, no estar insultando...” (RA4_1, líneas 108-110). Puigvert et al. (2014) apuntan que las situaciones ideales de comunicación no solo no se desarrollan inmediatamente, sino que deben ser creadas intencionadamente.

En los criterios de selección de los compañeros y compañeras con quienes trabajar se reconocen características propias de las relaciones dialógicas en el contexto escolar: respeto y un fin formativo y de mejora; “me fijo en tres cosas: primero, que no se rían de mí, que este año no me ha pasado; segundo, que me respeten; y tercero que trabajen” (Ec_A10, líneas 316-317) y, es que, el diálogo igualitario se compromete igualmente con situaciones sinceras y respetuosas, y con la mejora en el aprendizaje (Flecha, 1997a).

2. Entendimiento y consenso

En general, el alumnado es más partidario de dialogar y de llegar a acuerdos que hacer las cosas por imposición, sin un diálogo previo y sin encontrar ningún sentido a las decisiones tomadas. Vygotsky (2012) señala que estimular el diálogo es el comienzo de la reflexión y es esencial para el aprendizaje. Una alumna del centro 2 indica que “en otros cursos se hacía a votación, o lo que dice el profesor, o lo que dice el que más fuerza tiene” (RA2_2, líneas 61-61). Un alumno de 2º rechaza las imposiciones explicando que “lo que uno quiera no puede ser porque lo tienen que decir todos juntos porque sino no vale para nada” (Ec_A14, líneas 487-489). Con relación a los consensos o acuerdos mantenidos durante el curso, el alumnado del grupo de 5º del centro 1 indica que “todos

quedamos contentos, muy bien” (GD_final_5°, línea 4), lo que puede generalizarse a todos los grupos de los dos centros.

Para llegar a acuerdos y a entendimientos son necesarios dos elementos: tiempo para el diálogo y aprender a escuchar. Como confirman en un grupo de discusión, el alumnado disponía de tiempo suficiente para poder dialogar: “siempre teníamos un momento en las clases para hablar y escucharnos” (GD_final_5°, líneas 2 y 8); y escuchar a los compañeros y compañeras se valora como un comportamiento deseado: “es importante escuchar lo que las demás personas dicen” (Ec_A14, línea 489). Justamente es lo que destacó la profesora de religión después de observar una sesión de EF del grupo 2ºA “me gustó mucho la clase; lo que más, el tiempo que se dedica al final de la clase para hablar todos juntos y cómo se escuchan” (OPc_2 general, líneas 44-45). Y también es un valor que, como señalan algunos niños y niñas, es necesario para que el alumnado confíe en el profesorado: “que te escuche cuando le cuentes algo, que intente ayudarte de verdad” (OPc_1, líneas 304-305). Precisamente se reflejan algunos de los, como señala Freire (2012b), imprescindibles para que se mantenga un diálogo: la escucha, representado por la horizontalidad en el diálogo; y el amor, representado por la solidaridad y por querer lo mejor para los demás.

El alumnado utiliza el diálogo como herramienta para resolver conflictos y para llegar a acuerdos sobre aspectos organizativos de la clase. Una madre confirma la resolución dialogada de los conflictos: “conflictos así muy suaves que entre ellos mismos y entre los compañeros, ellos mismos lo debatían” (RF1, líneas 593-594). Una alumna explica cómo la mayor capacidad de llegar a acuerdos favorece que apenas existan conflictos: “ahora como lo hablamos todo, pues podemos llegar a un acuerdo (...) y no estamos todo el día discutiendo” (RA2_2, líneas 194-195). Ahora bien, la capacidad de llegar a acuerdos implica un proceso de aprendizaje, por lo que es necesario invertir tiempo para su mejora: “al principio necesitan mucho tiempo para llegar al consenso, pero a medida que avanzamos en la dinámica llegan antes a acuerdos y argumentan mejor” (OPc_1, líneas 35-36). Con relación a los consensos, son varias las situaciones en las que el alumnado debe ponerse de acuerdo: para realizar agrupaciones, para suprimir o elegir algún reto, para reorganizar los retos en la fase de libertad de elección dialogada, para reorganizar los retos cuando hay muchos superados, para el reparto de puntos en las sesiones de calificación dialogada, entre otras.

3. Argumentos de validez

La argumentación es una habilidad muy valorada por las familias y por el propio alumnado. Las personas voluntarias solicitan que “debe realizarse con frecuencia este tipo de trabajo tan alejado normalmente de la EF (OPc_2 general, líneas 111-112). Una madre voluntaria manifiesta que:

lo de argumentar a mi me parece estupendo, que ellos mismos tengan que pensar qué digo, cómo lo digo y luego que se atrevan a decirlo. (...) Es un paso muy importante para un niño, es que eso es para todo, eso le va en todo (RF3, líneas 289-290 y 292).

La habilidad de argumentar también es muy valorada por el alumnado: Una alumna confiesa en su relato sentirse segura por el hecho de poder argumentar:

contigo sí me sentía segura en clase. Con otros profesores no me sentía así porque los otros profesores no te dejaban decidir, como haces tú, por argumentos de validez. Lo hacían como ellos querían, y pues eso no me parecía muy bien, muy justo (RA3_2, líneas 87-91).

Un alumno lo explica de la siguiente manera, incidiendo en la importancia del maestro como moderador:

los argumentos de validez son una cosa en la que tú no dices ‘porque yo quiero o porque es la mayoría’, sino porque explicas las razones, las que quieres dar. Y, aparte, que estás tú ahí para que los demás las escuchen, porque en otros cursos lo intentabas decir, te mandaban callar (el profesor/a) y decían: ‘pues bueno, a votación’, y tenía que ser lo que uno diga (RA9_2, líneas 70-74).

La habilidad de argumentar es transferible a cualquier contexto en el que exista el diálogo. Por ejemplo, gracias a la argumentación el grupo de 5º del centro 1 convenció a la tutora para que les permitiera ir al pabellón a trabajar los retos un día que el maestro de EF

estaba ausente; el delegado de clase argumentó que “nosotros y nosotras sabemos lo que hay que hacer, tú no tienes que hacer nada; somos capaces de hacer solos la clase, confiad” (OPc_1, líneas 283-284). A partir de ese día, cuando el maestro de EF no estaba presente, todos los grupos que tenían EF la hacían con el maestro o maestra de guardia. Otra mejora producida, gracias a la habilidad de dialogar en base a argumentos válidos, permitió que las alumnas de 6º encabezaran una reivindicación para democratizar los espacios del recreo y acabar con el acaparamiento de los niños jugando al fútbol. Consiguieron establecer una reorganización de espacios y juegos que a día de hoy perdura (OPc_1). En los espacios y en las dinámicas educativas en las que predominan los actos comunicativos dialógicos, se refuerza que en las actividades de aprendizaje el alumnado aprenda a partir de las argumentaciones, entrenándoles para que hagan lo mismo con sus compañeros y compañeras en otras situaciones (Oliver & Gatt, 2010).

4. Mejora en el aprendizaje

En ambos centros se observa un compromiso del alumnado con la igualdad de resultados y la mejora en el aprendizaje de los compañeros y compañeras de clase. El diálogo igualitario favorece y acelera que se produzca esta mejora debido a que, en un entorno dialógico, los niños y niñas se encuentran con seguridad para realizar aportaciones que inciden directamente en sus aprendizajes. Por ejemplo, las aportaciones del alumnado han mejorado la red de apoyo, las agrupaciones y el sistema de calificación.

El diálogo igualitario también permite que sean las personas familiares que participan en las clases de EF quienes, gracias a sus aportaciones, generen en el alumnado cambios en sus comportamientos que potencian mejoras en sus aprendizajes. Una abuela voluntaria inició un debate en la evaluación final cuya idea principal era que “de cualquier compañero y compañera se pueden aprender cosas” (Opc_2 familias, líneas 183-184). Esta voluntaria relata, tiempo después, que “desde que se habló este tema [trabajar con todas las personas del grupo para aprender más] ha habido muchos cambios; a partir de sacar ese tema se han abierto, se han desecho los grupos y han ayudado mucho, mucho” (GD_general, líneas 802-804).” Tellado y Sava (2010) refuerza el papel de las personas adultas no expertas como voluntarias en contextos educativos; afirman aportan maneras diferentes de transmitir enseñanzas, enriquecen los aprendizajes del alumnado y mejoran los resultados

El escenario dialógico que se crea en los grupos no solo permite que el alumnado mejore los aprendizajes, si no que, tanto los docentes como las personas voluntarias que participan en las clases, también aprenden, sobre todo a interactuar con los niños y niñas poniendo el diálogo como eje central. La maestra de EF de los grupos de 1º del centro 2 afirma haber aprendido con este modelo: “he aprendido a escuchar a los alumnos con este modelo (...) El modelo me ha dado unas claves que me pueda favorecer a que mi práctica docente mejore” (RM, línea 181 y 189-191). Oliver y Gatt (2010) afirman que en aquellas actuaciones educativas en las que predominan los actos comunicativos dialógicos se obtienen mejores resultados académicos en el alumnado y, como se demuestra en esta intervención, las personas adultas implicadas también aprenden.

Inteligencia cultural

Dentro de esta categoría se establecen de forma deductiva las siguientes subcategorías: capacidades universales e interacciones.

5. Capacidades universales

Priorizar los principios del aprendizaje dialógico favorece, entre otros aspectos, romper estereotipos o prejuicios en relación a las capacidades de aprendizaje. La maestra de EF responsable de 1º relata cómo, gracias al modelo, se fueron desvaneciendo los prejuicios sobre el éxito y/o el fracaso del alumnado: “cuando yo llegué tenía muy claro quién iba a conseguir los retos, y eso se diluyó. Se diluyó, no sé cómo, pero se diluyó. Bueno sí, por el modelo” (RM, líneas 203-204). Una alumna, con relación a la igualdad de resultados, confirma que ha favorecido a romper las expectativas bajas de éxito sobre algunos compañeros y compañeras: “me parece bien porque ellos han aprendido igual más de lo que nosotros nos pensábamos; pensábamos que no iban a ser capaces” (RA4_2, 126-128). Barker et al. (2018) plantean una actividad cuyo propósito es el de fomentar la reflexión crítica sobre las expectativas de capacidad de movimiento de los compañeros y compañeras de clase; a la actividad aislada no se le supone gran impacto pero podría ser muy interesante si antes de iniciar cada periodo lectivo del modelo RIRC, se registran las expectativas de éxito esperadas por el alumnado en forma de retos superados / no superados de los compañeros y compañeras, y después del periodo lectivo se dialoga sobre lo sucedido, intentando asociar el éxito o el fracaso a factores objetivos. La

actividad cobraría el calificativo de crítica si se establecen mecanismos y estrategias para transformar los factores condicionantes del ‘fracaso’ o no superación de los retos.

En relación con el anterior resultado, se observa que después de un periodo de tiempo trabajando en EF con los principios del aprendizaje dialógico como eje central, el alumnado transforma sus pensamientos en relación a las capacidades propias y a la de algunos compañeros y compañeras. En los siguiente relatos se evidencia dicho cambio: “de mis compañeros he aprendido que tenemos que ayudarles y que nos pueden enseñar mucho más de lo que creemos (...) y que con esfuerzo todos podemos hacer lo mismo” (RA10_2, líneas 13-15 y 394); “he aprendido que (...) todos, todos pueden decidir” (RA3_2, líneas 111-112); “[mis compañeros y compañeras] se han dado cuenta de que todo el mundo se merece superar las mismas cosas, los mismos retos y que todo el mundo lo puede superar” (RA3_2, líneas 200-202); “a mí la EF no se me daba tan bien como ahora, no tenía la misma confianza, y no superaba tanto los retos; y ahora me he dado cuenta de que todo el mundo puede superarlo” (RA3_2, 279-281).

Se contemplan otras habilidades, además de las físicas y motrices, para poder participar con éxito en las clases y ser(sentirse) útiles para el grupo. Por ejemplo, las habilidades comunicativas son muy valoradas en las clases de EF, lo que permite que el alumnado lesionado pueda participar ayudando a quienes lo soliciten y/o más lo necesitan. Se ha constatado cómo los alumnos y alumnas que tienen alguna lesión pueden participar en la dinámica de la clase sin inconvenientes, ofreciendo feedbacks formativos a los iguales para ayudarles a superar retos y pensando en la ejecución de los retos (OPc_1). Apoyando la última función o actividad propuesta, Pascual-Leone et al. (1995) descubrieron hace varios años que pensar en lo que se está haciendo o, dicho de otra manera, el pensamiento dirigido a la tarea, tiene efectos positivos sobre el aprendizaje.

Parece que, en algunos grupos, se transfiere el principio de inteligencia cultural a otros contextos. En la conversación con una alumna de 5º queda reflejada la transferencia a otras áreas:

Investigador: lo que decías es que nadie se siente superior a nadie porque todos os habéis dado cuenta de que podéis conseguir los mismos retos o los mismos objetivos. Y esa sensación de que alguien se cree más que otra

persona, ¿os pasa en otras asignaturas? Alumna: En este curso no nos ha pasado porque como hemos hecho esto en EF hemos aprendido a no ser [creernos] superior a nadie en ninguna asignatura, y ahora nos llevamos todos bien y apoyamos a los que hayan suspendido y damos la enhorabuena a los que hayan aprobado (RA2_2, líneas 109 -115).

6. Interacciones

El alumnado percibe que se han ofrecido posibilidades de aprendizaje o éxito a todas las personas. Los siguientes relatos evidencian que se han ofrecido oportunidades de éxito de manera equitativa: “todos hemos tenido opciones de éxito” (GD_final_5º, líneas 18-19); “todos y todas hemos tenido oportunidades porque los que no son tan rápidos o fuertes, podemos hacer estrategias...” (GD_final_2º, líneas 22-23); “con este modelo todo el mundo tiene posibilidades de éxito, de tener buena nota porque, también, a los que les costaba más se les podía ayudar para tener mejores notas” (RA11_2, líneas 185-187). Ante la pregunta a un alumno de 5º del centro 2 ‘de la manera que hemos trabajado, ¿inflúa ser el más rápido, el más alto o el más ágil?’, la respuesta fue muy clara y argumentada:

¡No, no ha influido nada!, porque R., lo ha superado todo y no es la más rápida ni la más ágil y es de las que más nota ha sacado (...) El año pasado si jugábamos todos a los mismos juegos, los mejores siempre acababan ganando. Y es que lo demás o no querían jugar porque siempre ganaban los mismos o... (RA9_2, líneas 298-300 y 302-304).

Este resultado parece romper la contradicción expuesta por Beltrán-Carrillo y Devís-Devís (Beltrán-Carrillo & Devís-Devís, 2019) cuando exponen que en EF, en ocasiones, los que presentan más competencia motriz y forma física tienen más oportunidades de disfrutar los beneficios que la EF debe [o puede] aportar en comparación con quienes no tienen esa competencia tan desarrollada.

Los entornos interactivos que se generan en el modelo RIRC ayudan a que el alumnado sea consciente de la importancia de relacionarse con personas diversas. Una alumna de 2º verbaliza lo que tiene muy interiorizado: “todos los compañeros necesitan ayudas de varias personas” (RA7_2, línea 141). Aunque es cierto que, como relata la maestra responsable de EF en los grupos de 1º, “cuando se sienten a gusto con un compañero determinado les cuesta mucho cambiar” (RM, líneas 320-321), con el tiempo las interacciones son más diversas. El relato de un alumno de 5º evidencia el cambio en la diversidad de las interacciones: “al principio del curso estuve trabajando con mis amigos D. y V., pero luego, al final, me di cuenta de que había mundo más allá de ellos y que había más personas con las que trabajar” (RA9_2, líneas 32-34). De hecho, Ramis y Krastina (2010), afirman que la presencia de personas diversas dentro de un aula es una oportunidad para enriquecer el proceso de aprendizaje con diferentes perspectivas, opiniones y estilos de vida.

El poder de las interacciones es tan potente que consigue transformar expectativas y percepciones sobre el alumnado menos valorado y más excluido dentro de un grupo. La maestra de EF de los grupos de 1º explica una historia de éxito en la que un alumno pasa de no estar muy incluido en el grupo-clase, a ser reconocido y aceptado por todos gracias a guiar las interacciones de éxito:

al final es buscar un reto en el que fuera más habilidoso. Entonces, por ejemplo, D. no era capaz de superar frisbee y le digo: ‘ponte con V. que lo vas a superar’. Logró superar frisbee gracias a la ayuda de V y a partir de ahí se generan expectativas altas en V., se le quita el estereotipo marcado con anterioridad y es cuando se animaron el resto. Y es verdad que ha habido una evolución en V.; de ir un poco a su aire y ahora mismo no está a su aire. Ahora mismo se mete en cualquier grupo y en todos los grupos es aceptado (GD_general, líneas 638-645).

De nuevo, Ramis y Krastina (2010) señalan que, a medida que los niños y niñas se relacionan con personas diversas, esas interacciones les ayudan a ser más tolerantes y a romper estereotipos culturales y de género, incluso, como se demuestra en el relato, a

transformar estereotipos referentes a las capacidades de determinados compañeros y compañeras.

Las interacciones dialógicas con personas diversas permiten que aprendan unas de las otras. Un padre voluntario relata que él ha vivido “que [el alumnado] puede aprender de gente que no sea solo, por ejemplo, un profesor” (RF2, líneas 364-365), y así lo confirma el alumnado del grupo de 5º: “el voluntariado aporta sabiduría” (GD_final_5º, línea 35). Y, como se ha indicado en uno de los resultados de la subcategoría ‘mejora en el aprendizaje’ del principio ‘diálogo igualitario’, las personas adultas también pueden aprender de las interacciones con el alumnado. Por ejemplo, el maestro de EF conversa con una madre voluntaria al respecto:

la explicación o consejos que doy no salen solo de mí, salen de escuchar a muchos alumnos y alumnas, de ayudar a otros alumnos y alumnas... Al final, yo aprendo de ellos, ellos aprenden de mí, tú aprendes de ellos y ellos aprenden de ti (RF4, líneas 142-143 y 151-152).

En apoyo a este resultado, Mirsafian (2016) indica que la inteligencia cultural se refiere a la capacidad de crecimiento personal mediante el aprendizaje en interacción con personas de diferentes orígenes culturales y con diferentes percepciones.

Transformación

Dentro de esta categoría se establecen de forma deductiva las siguientes subcategorías: creación de sentido, transformaciones y transferencia.

7. Creación de sentido

Facilitar que el alumnado vivencie experiencias de éxito en entornos interactivos con personas diversas ayuda a crear sentido. Se ha evidenciado que aquellas niñas y niños que no les gustaba la EF debido a experiencias de fracaso o humillantes y/o a prácticas en espacios no seguros, han transformado ese sentimiento. Varios son los ejemplos de alumnas y alumnos que han pasado de no gustarles la EF a estar muy motivados y motivadas, incluso a que la EF sea su asignatura favorita. Una alumna así lo explica: “sí, antes no me gustaba nada la EF porque siempre sacaba mala nota (...) y ahora, pues,

esforzándome y eso he conseguido lo que yo quería: sacar sobresaliente” (RA2_2, líneas 161-168). Otra alumna relataba los mismos motivos:

me ha gustado mucho; antes no me gustaba la EF porque siempre sacaba notables; creo que no valoraban mi esfuerzo. Y yo me esforzaba mucho por conseguir..., y este año que he sacado todo dieces, pues yo no me lo creía; pensaba que estaba soñando (...) No me gustaba mucho ir a clase, pero este año me gustaría tenerla a todas horas. Me ha gustado mucho porque nunca he tenido ese tipo de sistema que hace que gente que no cree en sí misma, ejemplo yo, pues que crea más en sí misma al superar los retos (...) ¡Y ahora saco todo dieces en EF! No me lo puedo creer, tiene que ser un sueño’ (RA5_2, líneas 5-9, 19-21 y 270).

La madre de la alumna protagonista del relato anterior confirma que en cursos anteriores había días que no quería ir al colegio porque tenía EF y, sin embargo, ahora está muy motivada, todo el día hablando de los retos (OPc_1). El padre comentó lo siguiente: “te voy a decir una cosa, yo no sé si tendrá que ver o no, pero desde que Z. está en EF y ha cogido tanta confianza, saca mejores notas en todas las áreas” (RA2_2, líneas 333-335). Otro relato de una alumna que transformó su sentido con la EF hace mención a la confianza depositada por las personas del grupo como motor de cambio:

antes no me gustaba nada, nada de nada EF. Nada, eh, lo que es nada, nada, de cero patatero para abajo. Ahora me gusta cien mil millones (...) Al principio la EF no se me daba tan bien como ahora y no tenía la misma confianza; ahora me he dado cuenta de que todo el mundo puede superarlo. Creo que todo el mundo de clase lo ha superado porque ha visto que todos los demás le han aportado confianza, le han animado, le han ayudado y han visto que lo pueden superar, que todo el mundo confía (RA3_2, líneas 268-271 y 279-287).

El relato de la siguiente alumna evidencia que cuando se garantiza un espacio de trabajo seguro y libre de cualquier tipo de violencia se facilita la creación de sentido y, al contrario, el acceso a una educación en la que no se aseguran espacios de aprendizaje seguros es igual a no tener acceso (UNICEF, 2002):

yo siempre en EF, siempre, he sacado insuficiente porque el profesor quería que corriese y yo tengo un problema en las piernas. Ahora saco muy buenas notas. Me parece bien lo que tú haces; me gusta que hayas venido tú porque es la primera vez que me siento a gusto haciendo EF, la primera vez, porque siempre nos ponían a correr, y yo claro, me tropezaba y luego el profesor comparaba y se echaban a reír (Ec_A10, 257-259 y 262-265).

Como se puede apreciar en el siguiente relato: “antes odiaba los *penny boards* (patinete). Ahora no, ya lo domino, sé hasta girar” (OPc_2 general, líneas 66-68), al alumnado le gusta aquello que domina, por ello es fundamental que los procesos estén supeditados a los resultados, es decir, que los objetivos de aprendizaje guíen los procesos y no al revés. Esto mismo es lo que defiende el aprendizaje dialógico para poder conseguir los máximos niveles de aprendizaje (Aubert et al., 2013).

Se ha constatado que el alumnado de ambos centros aumenta el interés por las calificaciones en EF. En otros cursos algunos alumnos y alumnas confiesan que la nota de EF les daba igual, pero ahora, cuando hacemos las evaluaciones, como dice una alumna de 5º, todo el mundo lo que quiere es “sacar un diez” (RA2_2, línea 174). Esto no implica que no le den valor al aprendizaje, todo lo contrario; el alumnado demuestra una gran motivación intrínseca por el aprendizaje. La siguiente situación es una clara evidencia: a unos días de finalizar el trimestre y con las notas ya puestas, el alumnado sigue utilizando el préstamo de material y el tiempo de ampliación del aprendizaje durante el tiempo del recreo. Ante la pregunta: ‘¿cómo es que seguís sacando material?’, todos y todas a quienes se pregunta, responden: “porque queremos seguir mejorando” (OPc_1, línea 74) o, por ejemplo, una alumna manifiesta que sigue practicando, aunque es consciente de que ya están las notas puestas: “hoy he ido al recreo y tenía ya todos los

retos superados. Es casi final de curso y no se pueden poner más notas” (RA5_2, líneas 328-329).

8. Transformaciones

Se evidencia una transformación en las expectativas del alumnado sobre sus propias posibilidades. Cuando el alumnado lleva un tiempo inmerso en espacios dialógicos de aprendizaje, aumentan las expectativas y la autopercepción de competencia: “ahora confío más en mí, estoy mucho más contenta y aprendo nuevas cosas” (RA3_2, líneas 156-157); “al principio pensábamos que no era posible hacer algunas cosas y luego lo conseguíamos” (GD_final_5°, línea 15); “hemos conseguido cosas que nunca habríamos pensado” (GD_final_2°, línea 17); “al principio, cuando oí lo del salto doble y los primeros retos dije: ‘¡buah, va a ser imposible hacerlo!’, hasta que me di cuenta de que al hacerlos, pues me parecieron que estaban ya fáciles” (RA9_2, líneas 268-270). Por último, una alumna de 5º manifiesta que se siente “muy alegre porque he conseguido muchas cosas que creía que no iba a poder” (GD_final_5°, línea 44). Es esencial el acercamiento entre las expectativas que tiene el alumnado de sí mismo y las expectativas del profesorado generadas sobre el alumnado, para que se produzca la transformación descrita. Parece que, para ello, es determinante que las expectativas hacia las posibilidades del alumnado sean altas (García-Carrión, 2012), que se guíen las expectativas del alumnado hacía los aprendizajes marcados (Racionero-Plaza & Valls, 2007) y que se haga, como decía Bruner (2012), consciente al alumnado de que está aprendiendo.

Las relaciones igualitarias generadas en el modelo RIRC favorecen la transformación de las personas ‘etiquetadas’ o sobre las que recaen una serie de prejuicios o expectativas negativas. En ambos centros destacan perfiles de alumnos muy similares, vistos como conflictivos y poco trabajadores, que han experimentado transformaciones muy positivas. Un alumno del centro 1 relata que: “he mejorado muchísimo, además de la educación y todo también he mejorado mucho pues a no pegar tanto, no molestar tanto, no estar insultando...” (RA4_1, líneas 108 y 110); un alumno del centro 2 confiesa: “me he hecho más tranquilo y he mejorado en cuanto a solidaridad, y cosas así que nos has ido enseñando. He aprendido a ayudar a las personas, a hablar un poco más tranquilamente, interrumpir un poco menos” (RA9_2, líneas 9-14). También se favorece que personas

invisibilizadas en otros ambientes y espacios se conviertan en referentes o, al menos, que el grupo de referencia las reconozcan. Es muy clarificador el ejemplo de un alumno de 5º del centro 1 que relata que “antes no era conocido en el cole; ahora me conocen todos gracias a lo que hago con los zancos y vienen a pedirme ayuda en el recreo” (OPc_1, líneas 495- 496). Y es que parece, como señala Racionero-Plaza (2018), que son las relaciones de calidad entre iguales lo que posibilita el reconocimiento y la aceptación necesarias para que se generen transformaciones como las relatadas. Grenier (2020), también apunta que para desarrollar relaciones transformadoras como las expuestas es necesario crear escenarios en los que se favorezcan interacciones diversas.

Se han evidenciado las mismas transformaciones a nivel de centro en ambas escuelas en las que se ha implementado el modelo RIRC. A saber:

- Durante los recreos, de lunes a viernes, eran muchos los niños y niñas que acudían a practicar los retos al pabellón (Rg_recreo).
- Los patios del recreo se transformaron en ambos centros debido a la reivindicación de espacios, liderada por algunas niñas y niños. El caso del centro 1 se explica en el principio de ‘diálogo igualitario’. En el centro 2, cansadas de que una de las pistas del recreo estuviera acaparada siempre por los mismos niños jugando al fútbol, algunas alumnas y alumnos solicitaron al claustro, a través de argumentos de validez, una organización más equitativa de espacios. El fútbol se siguió permitiendo, pero limitado a dos días. Los otros tres días se realizaban otras actividades, como por ejemplo habilidades con el patinete (ver anexo 11).
- En ambos centros, cuando en ocasiones puntuales el maestro de EF no ha podido impartir alguna clase, el profesorado de guardia sustituye en el pabellón siguiendo el trabajo planificado. Aunque no parezca nada transformador, es una conquista porque lo habitual en la mayoría de los centros es que el tutor o tutora se quede con el grupo en clase adelantando contenidos de materias instrumentales. Esta transformación es posible gracias a la autonomía y a la responsabilidad demostrada por el alumnado.
- En el centro 1 se creó un seminario de formación dialógica del profesorado compuesto por 16 personas del claustro de un total de 25 en el que se compartió la lectura del libro “aprendizaje dialógico en la sociedad de la información”. Fruto

de la formación, durante el último trimestre, se organizó el aula de 1° y 2° en grupos interactivos durante las clases de matemáticas (ver anexo 12).

- En el centro 2 hay dos aulas en las que se replican elementos del modelo RIRC; en el grupo de 5°, la tutora utiliza el mismo sistema de evaluación y la tutora de 2°A replica la presentación de contenidos en forma de retos en el área de matemáticas.

Como se puede apreciar, las transformaciones mostradas van en la línea que apunta García-Carrión (2012), es decir, transformaciones que mejoran el contexto y al mismo tiempo incrementen la calidad de sus aprendizajes. Las transferencias que se muestran a continuación son más ejemplos de transformaciones que han atravesado el contexto del aula impactando en la mejora del aprendizaje de las personas protagonistas.

9. Transferencia

La práctica de los retos fuera del horario escolar se evidencia con intensidad en el centro 1 y 2. Innumerables son los testimonios de los propios niños y niñas y de sus familiares detallando los momentos en los que practican los retos en el parque, en sus barrios o incluso en sus propias casas, como relata el padre de una niña de 1° del centro 1: “se pasa el día saltando en la habitación y en el salón de casa” (OPc_1, líneas 173-174). Los siguientes relatos indican la práctica de los retos fuera del horario escolar y en diferentes escenarios: “por las tardes cojo mi comba y bajo al patio a practicar (...); yo practico el con el balón en el jardín de mi casa y con mi comba (...); en el jardín de mi casa me pongo a practicar el cruzado y el salto doble (...); hago el cruzado y los retos de basket en la calle (...); a veces me pongo a saltar a la comba en el salón de mi casa (...) hago comba y balón en el patio de debajo de mi casa (...); en el garaje hago los retos de comba (...); en mi jardín hago palas; comba con mi hermano (...); yo que tengo pista de tenis juego con papá a pases (...); quedamos los domingos después de misa en la cancha y practicamos retos (...); por el día de los Reyes Magos pedí un balón; canasta y comba (material relacionado con los retos) (...); los Reyes Magos me trajeron balones de baloncesto y una comba” (OPc_1, líneas 457-493), y así un largo etcétera. En el centro 2 destacan los mismos o similares relatos, por ejemplo: “practicábamos a veces en la calle con, por ejemplo, la gente de mi clase que se quedaba en el parque; nos ayudábamos para intentar mejorar los retos” (RA12_2, líneas 113-114). En el pequeño municipio en el que

se ubica el centro 2 era común ver a los niños y niñas practicar retos en la plaza, por ejemplo, los de comba, peonza, balones, etc. En uno de los municipios colindantes era sorprendente ver a los niños y niñas utilizando las calles del pueblo con los patinetes que se habían comprado para trabajar en EF.

La motivación de los niños y niñas se traslado a otros espacios formativos. Por ejemplo, algunas niñas que asisten a extraescolares de tenis cuentan cómo el profesor les dejaba practicar los retos al inicio de la clase: “cuando íbamos a tenis practicábamos los retos de comba para calentar; el profesor nos dejaba calentar con las combas diez minutos” (RA10_2, líneas 300-3005). Algunos alumnos de 4° entrenan por las tardes en un equipo de baloncesto y explican que para iniciar la sesión hacen los retos de baloncesto propuestos en las clases de EF: “en baloncesto nos mandan hacerlo” (Ec_A9, línea 172). Otro alumno de 4° comenta que en la ludoteca también han incorporado un rato para practicar los retos de EF: “yo los practico en la ludoteca” (Ec_A9, línea 173).

La motivación del alumnado es tan alta que la transferencia implica la creación de nuevos espacios de aprendizajes. Después de estar un trimestre con una propuesta de retos relacionados con habilidades con balones de baloncesto, algunos alumnos y alumnas de diferentes cursos querían seguir aprendiendo y se apuntaron a la escuela municipal de baloncesto, cuyo director había participado en algunas clases de EF. Además, varios fueron los niños y niñas de 1° y 2° -nueve concretamente-, quienes participaron en un torneo de baloncesto baby, invitados por el club de baloncesto de la localidad. A partir de ese día se creó el ‘equipo baby’ de baloncesto de la localidad (ver foto en anexo 13). También hay historias similares en el centro 2, por ejemplo, la protagonizada por dos alumnas y un alumno de 6° quienes, después de la propuesta didáctica de retos de bádminton, querían seguir aprendiendo, e incluso formar un club, por lo que decidieron que iban a intentar por todos los medios que ofertaran clases extraescolares de bádminton en el pabellón del centro. Llegaron a establecer contacto con el concejal de deportes del ayuntamiento para exponer su demanda y, aunque no se pudo conseguir lo que solicitaban, se evidenció la transferencia de los aprendizajes y la motivación adquirida gracias a estar inmersos en entornos interactivos y dialógicos de aprendizaje.

Transferir las relaciones de ayuda a otros contextos es una realidad evidenciada en ambos centros. Un alumno de 5° del centro 1 lo expresa de una forma especial: “el aprender a

ayudarnos y apoyarnos, nos sirve para toda la vida” (GD_final_5°, línea 40). Una alumna del centro 2 explica que “ayudarnos más entre unos compañeros y otros, lo hemos llevado a Lengua a Mates, Naturales...” (RA10_2, líneas 186-187); otra alumna cuenta que el aprendizaje adquirido en EF lo transfieren a otros espacios y a otras asignaturas: “pues ayudarnos unos a otros; si uno ya había acabado de hacer una cosa pues iba a ayudar a otro compañero” (RA14_2, líneas 108-109).

Aunque los debates informativos o *debriefing* propuestos por Halliday (1999) como estrategia para que los alumnos y alumnas internalice lo que aprenden y transfieran ese conocimiento del gimnasio a otros ambientes pueda ser interesante, las transferencias descritas en los resultados de esta investigación tienen base en la alta motivación intrínseca generada por la creación de sentido.

Dimensión instrumental

Dentro de esta categoría se establecen de forma deductiva las siguientes subcategorías: exigencia curricular, igualdad de resultados y valores, sentimientos y convivencia.

10. Exigencia curricular

Existe una causalidad positiva entre el nivel de exigencia curricular y los aprendizajes adquiridos. Los relatos del alumnado son muy clarificadores al respecto e indican que la exigencia curricular favorece más y mejores aprendizajes en comparación con las pedagogías de mínimos presentes en los ‘currículums de la felicidad y la sociabilidad’ (Aubert et al., 2013) o con las visiones recreacionistas de la EF, en donde lo importante es la diversión por encima de sus aprendizajes (López-Pastor et al., 2005a). Una alumna de 6º explica que “es el curso de EF más exigente, pero con el que más he aprendido y mejores resultados he tenido; en otros años solo se hacen juegos y no se aprende tanto” (OPc_1, líneas 404-405). Otra alumna señala que “gracias a las cosas tan difíciles que nos has propuesto, ahora somos capaces de hacer cosas que no hubiéramos pensado nunca” (RA3_2, línea 127). Indica un alumno que gracias a la exigencia “conseguimos más cosas que de otra manera no lo hubiéramos hecho” (GD_final_5°, línea 28). El relato de una alumna de 2º deja clara cuál es la consecuencia de la exigencia curricular en el alumnado: “aprendemos más” (Ec_A11, línea 104). Por otra parte, en comparación con otros cursos, la sensación de trabajo y de aprovechamiento del tiempo es favorable para el modelo RIRC: “en otros cursos tenía la sensación de entrar y salir sin hacer nada”

(GD_final_4º, línea 13), aspecto que la APA (2015) considera fundamental para el aprendizaje, porque la adquisición de habilidades y conocimientos depende, entre otros principios, del tiempo efectivo de práctica. La UNESCO (2017a) apunta que la pérdida de tiempo de las clases se vincula con una gestión ineficaz del aula y como consecuencia se genera una reducción del aprendizaje.

El alumnado valora positivamente la exigencia y la dificultad de los retos planteados en EF. Alumnos y alumnas de ambos centros relacionan la exigencia de los retos propuestos con un nivel más alto de trabajo, más y mejores aprendizajes y con mejores calificaciones y más justas: “este año trabajábamos más y en otros años solo jugábamos” (RA10_2, línea 10); “nos parece bien porque así trabajamos más y al final, en las notas, se va a ver todo lo que hemos trabajado, nos entregamos más” (Ec_A11, 361-363); “hemos aprovechado mucho el tiempo porque hemos aprendido, nos hemos divertido y hemos hecho más juegos que otros cursos” (GD_final_2º, líneas 19-20). En la misma línea, un alumno afirma que “los juegos que hacíamos aquí eran para tener mejores notas, no como otros años que los juegos que hacíamos eran pues por diversión” (RA11_2, líneas 10-11). Con relación a las calificaciones, una alumna recuerda las palabras que un compañero de clase dijo al final de la sesión de calificación dialogada del segundo trimestre: “muchas veces he sacado nueves y dieces, pero es la primera vez que es merecido y justo” (RA12_2, líneas 68-69); otra alumna confiesa que de los sobresalientes que ha sacado siempre en EF “los que más me han costado han sido los de este año” (RA10_2, línea 239). Finalmente, un alumno de 4º destaca positivamente que las calificaciones respondan al trabajo realizado: “yo creo que otros cursos sacaba buenas notas, pero no me lo merecía (...) aquí [en el modelo RIRC] te lo estás ganando, por tu clase, por repartir puntos... Y me parece un cambio muy bueno el de EF” (RA6_2, líneas 224-225 y 229-230).

La exigencia curricular favorece otro tipo de aprendizajes más allá de los instrumentales o curriculares. Una alumna asocia la alta exigencia con el ámbito actitudinal, en concreto con la paciencia o tolerancia: “así tenemos más paciencia con los otros y pues igual desarrollamos otras actitudes, u otros comportamientos” (RA10_2, líneas 166-167). La maestra responsable de los grupos de EF de 1º detalla la relación de la exigencia con el aumento de autoestima: “al generar altas expectativas, mejoras la autoestima de los alumnos, se ven ‘capaces de’, y una vez que se ven capaz de, no hay límites” (RM, líneas 283-284). Y es que, al igual que defienden Wright y Sugden (1999), la EF además de

educar aspectos físicos, corporales comunicativos y relacionales, también implica la educación y socialización de valores, emociones y sentimientos a través del cuerpo y de sus interacciones.

11. Igualdad de resultados

En línea con los resultados anteriores, se demuestra que la exigencia curricular favorece la igualdad de resultados. El alumnado de la clase de 5º asume que gracias a la exigencia se han conseguido muchos objetivos: “hemos aprovechado cada minuto y por eso hemos conseguido muchos objetivos” (GD_final_5º, línea 13). En general, el alumnado se compromete con la igualdad de resultados de las personas de su grupo-clase. En el siguiente relato queda claro que la igualdad de resultados implica que todo el mundo consiga los mismos objetivos, lo que se refleja en una calificación similar:

creo que todos nosotros, en general, queremos que todo sea mejor para toda la clase, y entonces, que tengamos la misma nota toda la clase (...) era nuestro objetivo y además ha sido muy bonito el trabajar con esta clase (RA6_2, líneas 122-124 y 127).

Por sí sola, la exigencia curricular no genera igualdad de resultados, pero si se combina con la responsabilidad compartida de las personas implicadas en la educación de los niños y niñas, la consecución igualitaria de los aprendizajes es más posible. En este sentido, la responsabilidad compartida se relaciona con la solidaridad y se entiende como el interés y el cuidado por los compañeros y compañeras y se expresa en forma de ayudas a los demás (Elboj et al., 2002).

Para el alumnado, las calificaciones son el reflejo o la manifestación de la igualdad de resultados. Una alumna de 2º verbaliza un sentimiento compartido por la mayoría de personas participantes en las intervenciones: “queríamos que todos y todas sacaran un diez y tener buenas notas” (RA7_2, línea 36).

A su vez, el alumnado es consciente de que los aprendizajes manifestados de forma individual se consiguen primero en interacción social: “al final he conseguido todos los retos gracias a mis compañeros” (RA5_2, líneas 199-200). En la siguiente historia de

éxito, muestra cómo el alumnado del grupo tiene interiorizado que los éxitos individuales son consecuencia del trabajo grupal:

en la evaluación de 2ª decidieron repartir los puntos de los retos de manera igualitaria, pero no quedó ahí la cosa. Después hacían donaciones particulares con el objetivo de tener todos un diez. Argumentaban que eran un grupo y que todos habían trabajado muy bien y todos y todas merecían la máxima nota (OPc_2 general, líneas 165-168).

Se constata que el conocimiento que se crea en interacciones dialógicas supera cualquier conocimiento creado individualmente (Aubert et al., 2013).

El compromiso con la igualdad de resultados fomenta la ayuda entre compañeros y compañeras. Ver como se vuelcan en ayudarse para conseguir los mismos objetivos es sorprendente (OPc_1). Se ha evidenciado en todos los grupos un compromiso con la igualdad de resultados; un alumno de 4º lo verbaliza así: “todos queremos llegar al mismo objetivo, toda la clase queremos llegar al mismo objetivo” (RA6_2, líneas 208). En el relato de una alumna de primero se refleja de manera clara y concisa por qué es positivo comprometerse con la igualdad de resultados: “porque así nos podemos ayudar” (Ec_A4, 100). Además, el alumnado sabe, porque lo vivencian en cada sesión de EF, que quienes ayudan también aprenden. Este resultado se ve apoyado por revisiones de literatura sobre el aprendizaje que han demostrado muchos beneficios académicos y sociales tanto para los que ofrecen ayuda como para quienes la reciben (Hattie, 2009). Una alumna de segundo lo evidencia: “los que más hemos ayudado, hemos aprendido también” (OPc_1, líneas 387). Sumado al beneficio que reporta el compromiso compartido, el alumnado valora que el sistema de trabajo por retos del modelo RIRC es muy bueno para poder ayudar: “así nos podemos ayudar entre nosotros. Así es mucho mejor ahora” (Ec_A11, líneas 347 y 359).

Otro resultado indica que la igualdad de resultado implica necesariamente que el alumnado asuma un nivel alto de esfuerzo. En efecto, esta vinculación es muy importante en el mundo escolar porque, como indican Racionero-Plaza et al. (2013), sin esfuerzo no hay aprendizaje. Se evidencia que los niños son conscientes de ello y lo manifiestan en

muchos de los relatos: “todos queríamos conseguir todos los retos, entonces, para eso nosotros nos teníamos que esforzar” (RA7_2, líneas 166-167); “le hemos puesto mucho empeño a las cosas difíciles y por ello lo hemos podido conseguir” (GD_final_4º, líneas 8-9); “hemos sido capaces de conseguir cosas que en un inicio parecían imposibles por la ayuda de los compañeros y también porque nos hemos esforzado y hemos trabajado en los recreos” (Ec_A11, líneas 367-370).

La igualdad de resultados implica que todo el alumnado consiga los mismos objetivos, lo que se representa en la calificación final. En la siguiente tabla 34 se detallan las calificaciones finales de cada uno de los grupos de los dos centros. Si nos fijamos en el porcentaje de sobresalientes, podemos concluir que en función de las calificaciones algunos grupos consiguieron la igualdad de resultados y otros se acercaron mucho. Los resultados del centro 2 son mejores que los del centro 1 un 15,7%. Los motivos son: (1) la experiencia acumulada del centro 1 repercute positivamente en la implementación durante el centro 2; (2) la implementación del modelo en el centro 2 introduce mejoras en el sistema de evaluación y en la gestión de las interacciones; (3) se implementa la participación educativa de familiares.

Tabla 34. *Comparativa de calificaciones finales por grupo y centro*

Curso	Centro 1	% de sobresalientes	Curso	Centro 2	% de sobresalientes
1º	11 sobresalientes 6 notables	65%	1ºA	11 sobresalientes 4 notables	73%
			1ºB	13 sobresalientes 3 notables	81%
2º	8 sobresalientes 5 notables	61%	2ºA	21 sobresalientes	100%
			2ºB	20 sobresalientes 1 notable	95%
3º	15 sobresalientes 1 notables	94%	3º	19 sobresalientes 5 notables 1 bien	76%
4º	16 sobresalientes 3 notables 1 suficiente	80%	4ºA	22 sobresalientes 2 notables	92%
			4ºB	23 sobresalientes 2 notables	92%
5º	18 sobresalientes 5 notables 1 bien	75%	5º	21 sobresalientes	100%
6º	14 sobresalientes 4 notables y 1 bien	74%	6º	19 sobresalientes 1 notables	95%

% total de sobresalientes centro 1:	75%	% total de sobresalientes centro 2:	89.3%
--	------------	--	--------------

Por último, la igualdad de resultados se relaciona con el principio del aprendizaje dialógico ‘igualdad de diferencias’ (Flecha, 1997a). La democratización de los aprendizajes es necesaria para avanzar hacia una igualdad respetuosa con las diferencias de las personas. El alumnado de sexto lo tienen muy claro: “está bien llegar a los mismos resultados porque así todos somos iguales y los que más saben pueden ayudar” (GD_final_6º, líneas 13-14); igual de claro que una alumna de 5º: “la igualdad de resultados está bien porque al final no te sientes inferior o superior a los demás, entonces todos somos iguales” (RA2_2, líneas 98-99).

12. Valores, sentimientos y convivencia

Consecuencia de la implementación del modelo RIRC se evidencian una serie de aprendizajes replicados en el alumnado de ambos centros:

Aumenta la confianza del alumnado al ser conscientes de la mejora de los aprendizajes curriculares: en el grupo de discusión final de 4º del centro 1, el alumnado está de acuerdo en que “nos ha hecho confiar en nosotros, nos ha hecho esforzarnos más” (GD_final_4º, líneas 20-21); ese mismo sentimiento de confianza es desarrollado por una alumna de 5º del centro 2: “he aprendido que puedo confiar más en mí misma” (RA5_2, línea 250).

Se evidencia que trabajar en entornos de aprendizaje dialógico propios del modelo RIRC genera en el alumnado sensación de satisfacción y bienestar. Los alumnos y alumnas de 4º relatan que la manera de trabajar ha generado en las personas del grupo “mucho alegría; ha sido una sopa de emociones: esfuerzo, alegría, frustración, enfado... Y luego, estas emociones te dejan recuerdos muy buenos; las emociones buenas ganan a las malas - enfado, frustración-” (GD_final_4º, líneas 33-36). Un relato de un alumno de 5º, reflejado en el grupo de discusión de final de curso del centro 1, indica que: “he sentido alegría de conseguir las cosas” y un compañero de clase replica diciendo “muy alegre porque he conseguido muchas cosas que creía que no iba a poder” (GD_final_5º, líneas 43-44); una alumna de 5º del centro 2 verbaliza una emoción similar a los anteriores alumnos: “me sentía muy contenta y alegre por haber superado los retos” (RA10_2, línea 180). Una alumna de 6º, durante un grupo de discusión con sus iguales, comparte la emoción

dominante vivida durante el curso en las clases de EF: “alegría muchas veces, porque de repente, después de tanto tiempo de esfuerzo, te sale algo” (GD_final_6°, líneas 24-25). Se observaban cambios en la conducta de algunos niños y niñas: “R, alumna de 2ºA, está más alegre, se está soltando y habla con más soltura. La madre lo ha confirmado también” (OPc_2, líneas 97-98), seguramente por sentirse a gusto y por el fomento de interacciones igualitarias. Por último, es importante aclarar que en el modelo RIRC se vivencian de forma compatible la diversión, entre otras emociones, y del trabajo disciplinado y formativo: “se puede trabajar con disciplina y te puedes divertir” (RA11_2, línea 38), lo que también se confirma con el relato de una alumna de 2º: “me lo he pasado bien y he aprendido muchas cosas” (RA8_2, línea 6). Al respecto, la APA (2015) señala que los niños y niñas suelen disfrutar más del trabajo y tienen mejores resultados cuando su motivación es intrínseca; lo cual se ve reforzado con los resultados obtenidos.

Se ha evidenciado una relación entre el principio de dimensión instrumental y el sentimiento de solidaridad. En efecto, hay pruebas que evidencian que cuando los aprendizajes instrumentales se impulsan desde un entorno dialógico, influye en sentimientos como la solidaridad y la amistad (García-Carrión et al., 2020). Muchos actos y comportamientos vividos durante los dos cursos de implementación del modelo RIRC, y diversos relatos del alumnado demuestran que la responsabilidad compartida con la mejora del aprendizaje de sus iguales se manifiesta en actos y comportamientos llenos de solidaridad. Un alumno de 5º indica que lo que más le gusta de este sistema de trabajo es “que le puedes ayudar a la gente” (RA3_1, líneas 67), lo que demuestra la preocupación por el aprendizaje de sus compañeros y compañeras. Como se aprecia en el relato de una alumna, se aprende a ser solidario: “hemos aprendido a ayudarnos todos los compañeros” (RA10_2, línea 5).

Otro de los resultados indica que las ayudas solidarias y el esfuerzo del alumnado se convierten en un binomio inseparable para lograr aprendizajes. Una alumna de 6º del centro 2 lo refleja en el siguiente relato: “trabajar con los retos es una buena ida porque te esfuerzas más y ayudas a todos a que tengan mejor nota” (RA12_2, líneas 4-5 y 13). Atribuyen el aprendizaje al gran esfuerzo realizado y a la intensidad de las ayudas: “porque todos nos hemos ayudado y porque todos hemos estado intentando superar los retos; todos nos hemos estado esforzando hasta que lo hemos conseguido” (RA3_2, líneas 108-109 y 263-264); “le hemos puesto mucho empeño a las cosas difíciles y por

ello lo hemos podido conseguir” (GD_final_4°, líneas 8-9). Sin duda, como indica García-Carrión (2020), el deseo por aprender y el esfuerzo son esenciales para el aprendizaje.

Siguiendo con los sentimientos, se evidencia una mejora del compañerismo entre el grupo de iguales y una mejora en las relaciones de amistad. En un ejercicio de reflexión sobre los aprendizajes adquiridos, una alumna de 5° del centro 2 afirma: “he aprendido el compañerismo porque antes no era tan compañera de todos. Era más tímida y con los compañeros me he ido soltando más, me han enseñado a ser más directa y no ser tímida y eso” (RA3_2, líneas 6-8). Otros muchos relatos indican que se han producido aprendizajes que ayudan a mejorar las relaciones: una alumna relata que “he aprendido que hay gente que es más buena de lo que yo pensaba porque no tenía mucha relación con ellas” (RA5_2, línea 251); otra alumna afirma que ha “aprendido trabajar en equipo y a opinar con respeto” (RA13_2, líneas 27 y 208); una alumna de 5° manifiesta que ha mejorado en “relacionarme con los demás, que antes no me relacionaba mucho” (RA2_2, línea 8); una alumna de 6° comparte que “el año pasado no teníamos mucha relación, pero ahora en EF sí” (RA2_2, líneas 240-241). Además del compañerismo se ha evidenciado la mejora y la creación de relaciones de amistad: “me he sentido un poco sorprendida porque yo no era muy amiga de N. y como ella me ha ayudado a saltar a la comba me he unido a ella” (GD_final_2°, líneas 35-36); en referencia a dos compañeras de clase, una alumna de 5° afirma que “al final las he ido conociendo mejor y nos hemos hecho buenas amigas” (RA5_2, líneas 64-65). La vinculación entre relaciones interpersonales y aprendizaje curricular y socioemocional está muy investigada (APA, 2015), al igual que la vinculación entre relaciones de apoyo y amistad y prevención de conflictos y situaciones violentas en el contexto escolar (Banyard et al., 2005; Oliver, 2014; Ríos-González et al., 2019; Whitaker et al., 1998).

Los aprendizajes se vinculan con la motivación y con el comportamiento de los niños y niñas; cuanto más aprenden y mayor es la exigencia, más se motivan y mejor se comportan. En efecto, en el proyecto INCLUDED-Consortium (2011) se indica que un enfoque dialógico del aprendizaje en el que se privilegian las interacciones, mejora el rendimiento y la convivencia del alumnado. Una alumna indica que el hecho de tener que conseguir los mismos resultados y que estos sean exigentes evita conflictos: “está bien así para mí porque así no pelea nadie” (Ec_A15, línea 645). Otra alumna destaca el comportamiento entre iguales como una de las mejoras vividas durante el curso: “nos

portamos mejor los unos con los otros” (RA10_2, línea 158). El buen comportamiento se confirma en muchos relatos del alumnado, por ejemplo, un alumno de 5º del centro 2 afirma que “en ninguna clase de EF he visto un conflicto como había en otras” (RA9_2, línea 114), al igual que un alumno del mismo curso del centro 1 indica: “ahora ya no tenemos problemas casi; antes nos enfadábamos cada dos por tres” (RA7_1, línea 219). Con relación a la vinculación aprendizaje-motivación, un alumno de secundaria comparte en su relato una confesión de su tutor de primaria en la actuación del apadrinamiento: “a mí me decía que con otros profesores le aburrían mucho las clases, y yo creo que cuando han hecho estos trabajos les ha cambiado muchísimo ya que han podido sacar buena nota y eso les ha motivado” (RA4_a, línea 137-139). Lo que destaca de la forma de trabajar un alumno de 5º del centro 1º es “que conseguir retos te hace ilusión, te da más fuerza para hacer el siguiente” (RA3_1, líneas 68). Ahora bien, la vinculación aprendizaje-motivación es bidireccional, alimentándose la última gracias a las ayudas solidarias recibidas por el grupo de iguales. Un alumno de 5º confiesa que “me he encontrado muy motivado porque ha habido muchas personas que me han ayudado” (RA8_1, línea 22); relato casi idéntico lo protagoniza una alumna de 3º al exponer las causas del aumento de su motivación: “la ayuda de los compañeros y, pues que he practicado en casa” (RA1_1, líneas 6-7). Por lo tanto, se detecta que es un círculo retroalimentado: “trabajan porque están motivados, porque les interesa, porque quieren, porque quieren aprender y es un reto para ellos” (RM, líneas 274-275), y se motivan porque aprenden y tienen éxito; en efecto, Olaya et al. (2020) sostienen que participar en EF con garantías de éxito mejora la motivación intrínseca.

Creación de sentido

Dentro de esta categoría se establecen de forma deductiva las siguientes subcategorías: condicionantes y manifestaciones.

13. Condicionantes

Se han identificado los siguientes factores que favorecen la creación de sentido del alumnado con la EF:

En primer lugar, los entornos de aprendizaje interactivo en los que predominan las interacciones respetuosas, solidarias, sinceras y basadas en diálogos igualitarios con iguales y con personas adultas, favorecen la creación de sentido por el aprendizaje. La

participación educativa de familiares y de personas de la comunidad en EF favorece con gran impacto la creación de sentido en el alumnado: “cuando vienen personas de fuera te ayudan y avanzas más (...) Me gusta porque nos ayuda más” (GD_final_4°, línea 28-29); “cuando están los familiares sientes más apoyo y seguridad para hacer las cosas o las quieres hacer muy bien para que te vean” (GD_final_5°, línea 36). Racionero-Plaza y Valls (2007) dan soporte al primer resultado, debido a que afirman que la creación de sentido puede surgir cuando personas diversas participan en proyectos conjuntos en los que se comparten objetivos de mejora.

En segundo lugar, como la creación de sentido ocurre en interacciones intersubjetivas, el aumento de la responsabilidad compartida dentro de un grupo-clase influye o impulsa de manera directa y positiva el sentido por aprender. Por lo que cobra sentido que el docente asegure que todos y todas se involucren en el aprendizaje de sus compañeros y compañeras, tal y como se recomienda en INCLUDED-Consortium (2011). Una alumna de 6º explica lo que implica la responsabilidad compartida de forma clara: “no preocuparse solo de uno mismo; tienes que ser responsable de ayudar a todo el grupo porque al final la nota también va en torno al grupo” (RA12_2, líneas 189-191). Esta preocupación compartida genera un sentido por aprender y ayudar, motivado por diferentes razones, siendo todas ellas válidas y respetables: “me he sentido bien cuando me han ayudado” (GD_final_4°, línea 25); “yo me esfuerzo pues, también por tener buena nota y por no quedar como una persona que no se esfuerza” (RA11_2, líneas 156-157); “te motivas para intentar superar más y ayudar más (RA12_2, línea 209); “porque queremos seguir mejorando” (OPc_1, línea 74).

En tercer lugar, el establecimiento de objetivos igualitarios es otro de los factores que favorece la creación de sentido en el alumnado. Una alumna expresa cómo se siente gracias a que todos y todas comparten los mismos objetivos y actividades: “al tener la misma motivación y retos que el resto me siento como si fuéramos un equipo” (OPc_1, línea 420). Como ya se ha visto en la subcategoría (11) ‘igualdad de resultados’ del principio ‘dimensión instrumental’, los objetivos igualitarios potencian la red de ayudas solidarias y la igualdad de diferencias, lo que genera sentimientos muy favorables para el alumnado: sentirse iguales en un ambiente de reconocimiento y respeto a la diversidad de las personas que forman el grupo.

En cuarto lugar, proyectar altas expectativas es otro de los factores evidenciados que influyen en la creación de sentido del alumnado por el aprendizaje. El siguiente relato de una alumna de 6º puede ser compartido por la mayoría del alumnado del centro 1 y 2: “es el curso de EF más exigente, pero con el que más he aprendido y mejores resultados he tenido” (OPc_1, líneas 404-405). Cuando una persona es capaz de conseguir aprendizajes exigentes, se crea un sentimiento que favorece y mantiene activo el sentido por seguir aprendiendo. Los siguientes relatos son una muestra de ello: “¡¡Eh profesor, tengo una buena noticia: ¡¡me ha salido el doble, el de los mayores!!” (OPc_1, línea 15); “el trimestre que más me ha gustado ha sido el 3º porque ha ido aumentando el nivel de dificultad y eso me gusta. Cuando fuimos al instituto flipaban con lo que hacíamos y son de 4º de la ESO” (OPc_1, líneas 406-410). Parece que para cumplir las altas expectativas entran en juego múltiples factores, entre los que destacan las relaciones de confianza con el grupo (APA, 2015), creer en la capacidad individual y colectiva de las compañeras y compañeros (Apple & Beane, 2012) y potenciar relaciones basadas en el diálogo igualitario (Flecha, 1997a). Según Mead (1934), lo que las personas piensan de sí mismas, es decir, el autoconcepto, es el resultado de sus interacciones con otras personas. Por lo tanto, importa tanto lo que piensa el alumnado como con quién y cómo interacciona.

En quinto lugar, el valor que el alumnado atribuye a lo que se aprende y a cómo se aprende, así como la valoración social de la EF, sobre todo la proveniente de las familias, influye en la creación de sentido del alumnado. La EF dialógica que se desarrolla con la implementación del modelo RIRC genera valoraciones muy positivas entre el alumnado al respecto: “nos inspiras al deporte y otros solo a jugar y pasarlo bien haciendo juegos” (OPc_1, líneas 417-418); “antes no me gustaba nada; ahora en cambio sí, porque he aprendido que puedo sacar mucho más de mí y hacer cosas que yo no sabía hacer” (RA2_2, líneas 284-286); “antes no me gustaba nada, nada de nada la EF; ahora me gusta cien mil millones” (RA3_2, líneas 268-270); “pensaba que iba a ser un rollo de clase. ¡Pues no, no, esto no es nada rollo! Esto es una clase que aprendes de todo y es muy buena clase y aprendes educación y está muy bien” (RA6_2, líneas 165-167). El siguiente testimonio revela que cuando una persona percibe que es comprendida, influye positivamente en la creación de sentido:

te prefiero a ti porque los otros profesores no me entendían; directamente cuando ya me castigaban dos o tres días seguidos me decían: ‘ya no vuelves a entrar’. Mira qué problema tengo, yo me podía quedar sentado toda la hora sin hacer nada, tampoco me importaba no hacer gimnasia (...)

Este curso he trabajado muy motivado (Ec_A10, líneas 298-301 y 276).

Con relación a la valoración de la EF por parte de las y los familiares, un padre voluntario indica que la participación le sirve para conocer cómo se trabaja en EF: “a mí me ha servido para conocer un sistema distinto educativo que no conocía; me ha gustado, por supuesto” (RF2, líneas 168-169). Un padre marca la diferencia entre lo vivido como voluntario en las clases de EF y la experiencia vivida como alumno en la que siempre se hacía lo mismo: “aquí te enseñan cosas que, además, te sirven para entretenerte en el día a día” (RM4, líneas 133-134). Por último, una madre voluntaria confiesa que le encantan las clases de EF: “me ha encantado, me ha encantado. Bueno, yo creo que se me nota; que siempre..., que he venido hasta en los malos momentos que he tenido” (RM1, líneas 129-130).

La EF dialógica también ha generado cambios en la valoración de la EF entre el profesorado. La maestra tutora responsable de los grupos de 1º en EF en el centro 2 relata un cambio sorprendente:

antes veía la EF como gimnasia y ahora lo veo como algo curricular, y algo que yo no veía antes (...) Con esta experiencia he visto que ya no es gimnasia, sino que realmente es educación, educación de motricidad, educación de lenguaje, de comunicación lingüística, de capacidad de esfuerzo, de hábito de trabajo, de responsabilidad, de interés, etc. (RM, líneas 38 y 40-42).

La percepción de la maestra encaja con la visión de Wright & Sugden (1999) de una EF para todos y todas en la que se educa al alumnado en aspectos físicos, en el lenguaje, la cognición, la socialización y las emociones a través del cuerpo y de sus interacciones.

Una maestra tutora del centro 1 destaca que “esta clase fomenta la no violencia” (Ec_M2, línea 7). En definitiva, para facilitar la creación de sentido es determinante que la valoración sobre la EF de los referentes adultos con los que interaccionan los niños y las niñas sea positiva, principalmente porque el pensamiento se proyecta y transmite a través del lenguaje verbal y no verbal, condicionando el comportamiento y la actitud de los y las menores.

En sexto y último lugar, se constata que la presencia de los principios del aprendizaje dialógico en el modelo RIRC estimulan la unión de las tres esferas de valor -verdad, bondad y belleza-, lo cual promueve la creación de sentido del alumnado por la EF. La presencia de la verdad o ciencia se evidencia con las observaciones y relatos que indican la utilidad de los aprendizajes de la EF, la transferibilidad de los aprendizajes, la sinceridad de las relaciones o la justicia de la evaluación. La bondad o ética se refleja en las relaciones de calidad manifestadas en muchos de los relatos ya expuestos con anterioridad, en la multitud de relatos del alumnado en los que indican sentirse muy a gusto en la clase de EF, en la valoración positiva de la EF que hacen las personas adultas que son cercanas a los niños y niñas o en el acuerdo unánime del alumnado por identificar la democratización de los aprendizajes como un mecanismo para que todo el mundo sea igual y nadie se sienta discriminado o excluido. Por último, la belleza o estética queda reflejada en todos los relatos del alumnado que confiesan haberse divertido mucho en las clases de EF, los relatos que indican lo positivo de la red de apoyo existente durante las clases y fuera de ellas, o incluso los relatos que señalan lo bonitas y emocionantes que han sido algunas de las sesiones de calificación dialogada. Weber (1964), entre otros autores indican que la pérdida de sentido surge cuando se produce una ruptura de la unidad entre ciencia, ética y estética.

14. Manifestaciones

Se ha detectado que la creación de sentido se manifiesta de diferentes maneras en el modelo RIRC: (a) mediante una alta motivación intrínseca de los niños y niñas, (b) mediante el aumento de la responsabilidad individual, (c) mediante la mejora de las relaciones entre iguales y (d) mediante la implicación de familiares en el aprendizaje de los niños y niñas.

(a) La motivación intrínseca es una de las consecuencias de la creación de sentido, aunque no necesariamente una causa de la creación de sentido (Racionero-Plaza & Valls, 2007). Precisamente, uno de los resultados de la subcategoría ‘valores, sentimiento y convivencia’ (código 12) evidencia el alto nivel de motivación intrínseca predominante en el alumnado. Un padre voluntario explica cómo la motivación de su hija se ha modificado en comparación a los cursos anteriores, porque ha encontrado su sitio en un sistema de trabajo nuevo y diferente al resto: “el sistema de retos le ha motivado más porque, en otros cursos, la motivación en EF era distinta; o sea, no le gustaba directamente, y ahora mismo pues le gusta” (RF2, líneas 25-27). Con la pregunta “¿el año que viene tendremos algunos profes como tú de retos?” (RA8_2, línea 255), una alumna de 2º refleja haber adquirido sentido con las experiencias vividas en EF durante la implementación del modelo y motivación por seguir trabajando con el mismo sistema de trabajo. Esa misma intención transmite un alumno cuando pregunta “¿y por qué no se hace lo mismo en otras áreas?”, al referirse a implementar el modelo RIRC (OPc_1, línea 333).

(b) Cuando los alumnos y alumnas crean sentido se comprometen con la mejora de sus aprendizajes. La responsabilidad individual está muy presente en el alumnado, apreciándose en muchos momentos y situaciones. Por ejemplo, se constata que a lo largo de los dos cursos, el tiempo del recreo es utilizado por el alumnado para superar los retos planteados en las clases de EF (OPc_1 y OPc_2 general); al respecto, dos alumnas de 3º conscientes de que necesitan más tiempo de trabajo para superar los retos, informan al maestro de EF de la siguiente decisión: “hemos decidido que vamos a venir todos los recreos a trabajar” (OPc_1, línea 38). Aunque el alumnado valora positivamente las calificaciones, los siguientes hechos evidencian que la responsabilidad con la mejora del aprendizaje va más allá de las notas: a unos días de finalizar el trimestre y con las notas ya puestas, el alumnado sigue utilizando el préstamo de material y usando el tiempo del recreo para trabajar (OPc_1 y OPc_2 general); una alumna relata: “yo, por ejemplo, he ido al recreo y tenía ya todos los retos superados. Es casi final de curso y no se pueden poner más notas” (RA5_2, líneas 32 8-329). Ante la pregunta: ‘¿por qué seguís viniendo al recreo y cogiendo material?’, quienes responden lo hacen con la siguiente justificación: “porque queremos seguir mejorando” (OPc_1, línea 74).

Otros alumnos y alumnas demuestran la responsabilidad cuando intentan superar todos los retos hasta el final del curso. Por ejemplo, un alumno lo explica en el siguiente relato: “si a mí me falta el salto doble [reto del primer trimestre], iba a intentarlo hacer al pabellón en las clases a final de curso. Y eso quiere decir que por lo menos lo estaba intentando conseguir” (RA9_2, líneas 150-152). La misma responsabilidad se demuestra en la preocupación de los alumnos y alumnas que temporalmente están lesionados y no pueden trabajar determinados retos. Por ejemplo, una alumna de 5º manifiesta su preocupación porque una lesión de rodilla no le permite trabajar y superar todos los retos; su preocupación indica que le importan lo que pasa en EF (OPc_2 general).

Flecha (1997a) señala que la creación de sentido surge cuando las propias personas dirigen sus interacciones, lejos de cualquier imposición. En este sentido, la libertad de interacción propia del modelo, además de ser valorado por el alumnado como “mucho más positivo y eficaz que los grupos cerrados” (RA7_a, línea169), favorece la creación de sentido, y se manifiesta con la responsabilidad individual. Se evidencia en relatos como los siguientes: ante la invitación que le hacen a un alumno para trabajar en un grupo, el alumno responde “no, que ya tengo un grupo con el que voy a trabajar mejor” (OPc_1, línea 9); otro alumno demanda un grupo con el que pueda mejorar: “quiero un grupo que trabaje bien” (OPc_1, línea 13). Gracias a la libertad de interacciones, un alumno planifica las interacciones más efectivas con el objetivo de superar todos los retos: “voy a trabajar con esta persona y esta persona porque son buenas en estos retos, en otros retos con otras personas” (RA6_2, líneas 154-155); Por último, se observa durante el segundo trimestre en el grupo de 3º cómo, sin recibir ninguna indicación, forman cuatro parejas mixtas y un trío mixto, en cuanto al género y dos parejas homogéneas en relación al género pero heterogéneas en nivel motriz. Tras preguntar cuál es su criterio para elegir compañeros y compañeras para trabajar, todos y todas responden: “elegimos a las personas con las que más vamos a mejorar” (OPc_1, líneas 24-25).

(c) Se ha demostrado que a medida que el alumnado crea más sentido, las relaciones entre los compañeros y compañeras mejoran, hasta el punto de apenas existir conflictos (OPc_1 y OPc_2 general). En la categoría ‘dimensión instrumental’, se presenta un resultado que evidencia mejoras en las relaciones entre compañeros y compañeras, y es que cuando las personas se encuentran a gusto y seguras, en un ambiente respetuoso, se manifiesta la creación de sentido en relatos solidarios e igualitarios como los siguientes:

“al final no te sientes inferior a los demás o superior, entonces todos somos iguales” (RA2_2, líneas 98-99) o “somos iguales y los que más saben pueden ayudar” (GD_final_6°, líneas 18-19). En este caso, según Racionero-Plaza et al. (2013), se potencia la esfera de la belleza, representada por el deseo de ayudar y compartir en un ambiente agradable y seguro.

Los resultados obtenidos van en la línea de los descubiertos en otras investigaciones (Aubert, 2015; García-Carrión et al., 2020; Villarejo et al., 2019) que señalan que la promoción de comportamientos y relaciones basadas en valores como la solidaridad, el apoyo de los compañeros y la amistad reducen los conflictos escolares.

(d) Se ha evidenciado que cuando el alumnado crea sentido con su grupo y con lo que pasa en las clases de EF, traslada este sentido a otros ámbitos, por ejemplo, mediante conversaciones con sus familiares: un padre relata que “prácticamente hablamos casi todo de la escuela comparado con antes” (RF2, líneas 504-505); una madre indica que su hijo “no habla mucho del colegio, pero está todo el día diciendo: ‘he superado este reto, me queda este reto, etc.’. ¡Está muy motivado!” (OPc_2 familias, líneas 77-79); una madre voluntaria confirma que mantiene diálogos constantes con su hija sobre lo que ocurre en EF: “se nota que están muy motivados y no solo en clase porque, en casa, N. está todo el día hablando de los retos que tiene conseguidos, de lo que le queda...” (OPc_2 familias, líneas 269-271). La participación educativa de algunos padres y madres en las clases de EF esta motivada por la insistencia de sus hijos e hijas: la madre de T., tras la insistencia de su hija, participa como voluntaria en el grupo de 6°; el padre de R., alumna de 1°, comenta que él venía por la insistencia de su hija; y la madre de D., alumna de 2°B, comenta que se decidió a venir a clase de voluntaria por la insistencia de su hija (OPc_2 familias). Por lo tanto, la participación educativa de familiares se potencia con la creación de sentido de los niños y niñas, quienes trasladan con ilusión a sus hogares lo que hacen en el aula. Este hallazgo puede ayudar resolver las dudas planteadas por Anderson y Minke (2007), quienes apuntaban la necesidad de conocer los procesos mediante los cuales los niños y niñas deciden pedir a sus familiares que participen en el aula. Además de la participación educativa existen otras implicaciones de familiares fruto de la creación de sentido del alumnado. Por ejemplo, una alumna de 5° relata “le conté a mi madre que hacíamos los retos de los *Globetrotter* y me regaló por sorpresa la entrada del espectáculo. A mi hermano también [alumno de 1°]” (OPc_1, línea 196-197). Un alumno de 4° del

centro 1 comenta que por su cumpleaños le regalan una comba y un balón de baloncesto, justamente los materiales que se utilizan en los retos propuestos en ese momento; otro alumno de 2º explica emocionado que su padre va a construirle unos zancos de madera porque le dijo que estábamos haciendo retos de zancos (OPc_1). La madre de L., alumna de 5º, le dijo a la tutora que cuando su hija supo que le iban a castigar dijo: “castígame, pero no sin el monopatín”, demostrando el sentido creado con un aprendizaje adquirido en EF (OPc_2 general, línea 6). Otros relatos muestran la implicación de familiares cuando practican retos con sus hijos e hijas: N., alumno de 4º, comenta que el fin de semana ha estado practicando el reto de saltar en comba doble con su padre y con su madre y que ha conseguido cuatro saltos (OPc_1). Otro indicador de la creación de sentido es que muchas familias, sin necesidad de tener que hacerlo, compraban a sus hijos e hijas material para practicar los retos en cualquier momento. Pero no solo eso, sino que se registra que muchos niños y niñas donaban material para quienes no podían comprarlo: O., alumno de 4º, ha traído dos patinetes que tenía en casa y que no utilizaba, para dejar en el almacén y ser utilizados por quienes lo necesiten (OPc_2 general, líneas 2-3); R., de 6º, presta una raqueta nueva, para que la utilice quien quiera; M., de 5º, prestó al colegio 2 balones de baloncesto; R., F., D., e I., de 5º, y M., de 4º, prestan un balón de baloncesto cada uno; P., de 6º, prestó un balón de fútbol; y el club de baloncesto de la localidad obsequió con 10 balones de baloncesto al centro, además de mostrar su apoyo en todo momento al ver la alta motivación del alumnado (OPc_1, líneas).

Solidaridad

Dentro de esta categoría se establecen de forma deductiva las siguientes subcategorías: valoración, objetivos igualitarios, compañerismo y responsabilidad compartida.

15. Valoración

Se evidencia que la implementación del modelo RIRC enseña a las personas a ser y a desear ser solidarias. Por lo tanto, se demuestra que la EF dialógica desarrollada en el modelo RIRC genera atractivo sobre los comportamientos solidarios. En este sentido, la EF privilegiada en el modelo da respuesta a la función de socialización destacada por Wright & Sugden, (1999). A pesar de la edad, una alumna de 1º tiene claro que ser una persona solidaria es beneficioso para todos y todas: “es bueno ayudar porque tú aprendes y ellos aprenden por la ayuda” (GD_ev_1º, líneas 27-28). Una de las consecuencias de

generar atractivo sobre los comportamientos solidarios es que el alumnado lo destaque entre los aspectos que más gustan del modelo RIRC: “lo que más me gusta es que puedes ayudar a la gente” (RA3_1, línea 67); “lo que más me gusta de esta manera de trabajar es el compañerismo” (RA8_1, línea 238-239); “me gusta mucho ayudar porque te sientes bien cuando consiguen el objetivo” (GD_final_5°, línea 27). Los comportamientos solidarios del alumnado se aprecian con intensidad; por ejemplo, una maestra-tutora del centro 1 que sustituyó al maestro de EF, percibió en una sola sesión que los alumnos y alumnas del grupo “valoran la colaboración y la ayuda mutua” (Ec_M1, línea 8).

La solidaridad se percibe como un comportamiento duradero y bidireccional, porque quien es solidario ayuda a otras personas a mejorar y también mejora. Al respecto, Bruner (2012) señala que los alumnos y alumnas se ayudan a aprender en interacción, cada cual de acuerdo con sus habilidades. Ante la pregunta al grupo de 3° ‘¿creéis que quien siempre ayuda puede cansarse de hacerlo?’ Todos y todas responden: “¡¡¡No!!!” (OPc_1, línea 219); una de las compañeras aclara que “quien ayuda también aprende” (OPc_1, línea 220), y otro compañero añade que “además, algún día tendrán que ayudarle a él” (OPc_1, línea 222). Wells (2001) viene a decir lo mismo cuando indica que todas las personas pueden ayudar a los demás y, a su vez, todas las personas pueden aprender de las contribuciones ajenas.

Los comportamientos solidarios generan en el alumnado un bienestar y una satisfacción gratificante. En el siguiente relato, en el que un alumno de 2° expresa su alegría al maestro y a una madre voluntaria tras superar todos los retos y haber ayudado a una compañera, se ve reflejado el bienestar: “hoy es el día más feliz de mi vida porque he superado todos los retos otra vez y porque he ayudado a E. a superar el reto de béisbol” (OPc_2 general, líneas 115 y 119). Cuando el alumnado expresa cómo se siente al ayudar solidariamente a los compañeros y a las compañeras a mejorar, todos los relatos son similares: un alumno de 2° afirma que cuando ayuda se siente bien “porque así aprenden más” y cuando le ayudan mejor “porque así aprendo yo y mis compañeros también” (Ec_A3, líneas 55 y 63); “ayudas y es mucho mejor y te sientes bien” (Ec_A11, línea 410); “me siento mejor cuando ayudo a alguien y veo que consigue hacer algo, pero también estoy contenta cuando me ayudan” (GD_final_6°, líneas 18-19); “me sentía bien porque el otro mejoraba con mi ayuda” (RA10_2, línea 266). Un alumno de 4° manifiesta, igualmente, sentimientos positivos ofreciendo o recibiendo ayudas:

cuando ayudo me siento a gusto porque sé que esa persona está mejorando y yo, aunque lo sepa hacer, estoy mejorando más aún. Cuando me ayudan, pues me siento también bien; no me siento agobiado, me siento a gusto porque digo: ‘esta persona sabe hacerlo, me va a ayudar’, entonces yo lo voy a conseguir (RA6_2, líneas 200-206).

Cuando un alumno de 6º relata que “nos sentimos bien al ayudar porque cuando ayudamos tú sabes que te van a compensar y que luego en un reto que tú no sepas hacer luego te van a ayudar a ti” (Ec_A11, líneas 398-399) o una alumna de 2º manifiesta que “cuando he ayudado a la gente me he sentido bien porque estoy ayudando a mejorar a mis compañeros, y consigo más puntos para la clase; además, ellos también me pueden enseñar trucos para mejorar” (Ec_A14, líneas 569-571), se pone en juego el egoísmo inteligente, es decir, comportamientos solidarios que no solo tienen efectos positivos en quienes ayudan, sino que también otras personas se benefician (Aubert et al., 2013).

16. Objetivos igualitarios

Se ha demostrado que los grupos más solidarios han conseguido objetivos igualitarios con mayor facilidad. En la tabla 34 pueden verse los resultados de los grupos con comportamientos más solidarios: 3º en el centro 1 y 2ºA, 2ºB y 5º en el centro 2. Precisamente, una alumna de 2ºA defiende en una sesión de calificación dialogada que los resultados obtenidos pertenecen al grupo: “somos un grupo y hay que dividir los puntos igual entre todos” (OPc_1, líneas 385), y aún sabiendo que otro tipo de reparto de los puntos obtenidos podría beneficiar a quienes más retos habían conseguido, el argumento es incuestionable y apoyado por todo el grupo: “ya, pero los que más hemos ayudado hemos aprendido también” (OPc_1, líneas 387). En el grupo de 2ºB argumentan que “todos deberían tener la misma nota porque somos un grupo y si alguien no ha superado todos los retos también es porque el grupo no ha ayudado lo suficiente” (OPc_2 general, líneas 154-156). En definitiva, los espacios solidarios provocan que la personas asuman la responsabilidad del aprendizaje de todas las personas que forman el grupo, lo que refuerza que las practicas igualitarias solo se pueden sostener con enfoques educativos solidarios (Flecha, 1997a).

Se han podido conseguir resultados tan buenos por las relaciones de calidad y de ayuda. (2018) indican que las conductas beneficiosas para los demás, como compartir y ayudar, configuran el comportamiento prosocial; este comportamiento incluye aspectos que se reflejan en los resultados de esta investigación, como la solidaridad y la amistad, y que fomentan los aprendizajes y la mejora el clima de la clase y de la escuela. Una alumna relata las razones por las que se han podido conseguir tantos y tan buenos resultados precisamente por el compañerismo y por las ayudas: “porque hay mucho compañerismo y mucha gente ayuda por mejorar el grupo” (RA5_2, línea 213). Una alumna de 2º lo explica también: “como todos nos ayudamos tenemos mejores notas” (RA7_2, líneas 146-147). El alumnado se vuelca en ayudarse para conseguir los mismos objetivos aún sabiendo que algunas personas ya tienen un sobresaliente (OPc_1), y esto puede deberse, como argumenta una alumna de 6º, por el reconocimiento igualitario de la diversidad: “porque se han dado cuenta de que todo el mundo se merece superar las mismas cosas, los mismos retos” (RA13_2, líneas 200-202). En el grupo de discusión de 6º argumentan que “es bueno que los que más saben ayuden a los que menos saben para que acaben consiguiendo los objetivos todos y todas” (GD_final_6º, líneas).

Todo el alumnado comparte que sin un entorno solidario no se podrían haber conseguido los resultados obtenidos en los diferentes grupos. Ante la pregunta ‘¿podrías haber aprendido lo mismo sin la ayuda de tus compañeros y compañeras?’ una alumna de 6º del centro 2 responde “no, seguro que no” (RA12_2, líneas 245-246), el alumnado del grupo de 6º del centro 1 responden de forma unánime: “¡¡no!!” (Ec_A11, línea 395), todo el grupo de 2º del centro 1 responde al unísono: “¡¡no!!” (Ec_A14, línea 580), y una alumna del grupo de 5º del centro 2 afirma que “al final he conseguido todos los retos gracias a mis compañeros” (RA5_2, líneas 199-200). Las mismas percepciones descritas son compartidas por familiares y docentes. Por ejemplo, una madre voluntaria del centro 2 relató en relación a un alumno de 2º que “sin ayuda no habría superado ningún reto” (RF1, línea 567).

Otro resultado indica que el modelo RIRC favorece la creación de espacios educativos solidarios. Las mejoras, en relación con las ayudas y la solidaridad, se evidencian en relatos personales como los siguientes: un alumno de 5º afirma que “el año pasado no nos ayudábamos nada y este año hemos cambiado mucho, nos ayudamos más (GD_final_5º, líneas 29-30), un alumno de 4º asegura que “en esta clase ha sido muy buena la ayuda y

el apoyo” (GD_final_4º, línea 23), y un alumno de 5º del centro 2 es consciente de su aprendizaje: “yo veo que he mejorado en cuanto a solidaridad,” (RA9_2, línea 10), entre otros relatos. Una alumna destaca, al igual que De Botton (2015), que para aprender a ser solidarios y solidarias hay que vivir la solidaridad, experimentarla y ponerla en práctica:

me ha parecido muy buena manera de trabajar porque así nos podíamos ayudar todos; hemos sido más solidarios con los compañeros y estábamos como trabajando en grupo. Sabías lo que era ayudar a otro compañero y sentir lo bien que te sientes cuando tú ayudas a alguien. Este año lo hemos podido vivir (RA15_2, líneas 4-9).

Como muestra final, se presenta la confirmación unánime de la solidaridad vivida por el alumnado del grupo de 5º del centro 1: “un sí rotundo, todos hemos experimentado la solidaridad en las clases de EF. Nos ayudamos entre todos para superar retos” (GD_final_5º, línea 32).

17. Compañerismo

Hay evidencias que indican que las relaciones de solidaridad favorecen mejores relaciones entre compañeros y compañeras. Las interacciones solidarias permiten desarrollar más tolerancia y conocer mejor a las personas: una alumna de 6º afirma que “durante este curso de EF he conocido mejor a algunos compañeros, ayudándoles o ayudándome a mí” (RA12_2, líneas 61-62) y, concretamente con una compañera, “cuando he estado ayudándola para que intentara superar todos los retos, he visto su lado majo” (RA12_2, líneas 42-43).

Las personas que reciben ayuda de sus compañeros y compañeras se sienten valoradas, reconocidas y lo perciben como una señal de respeto. Cuando me ayudan me siento “con apoyo y sabiendo que tengo amigos que me respetan” (RA2_2, línea 230); una alumna de 5º percibe la ayuda como una muestra de preocupación por parte de quien ayuda: “me siento bien porque eso significa que hay gente que se preocupa para que yo no tenga ninguna duda” (RA10_2, líneas 268-269), lo mismo que una compañera del grupo-clase: “me sentía muy bien porque parecía cómo que se preocupaban por mí” (RA5_2, línea 430). Una alumna refuerza su autoestima al comprobar que las personas que le ayudan se

sentían bien con ella: “me sentía importante para todos porque veía que a todos les caía súper bien, que se llevaban muy bien conmigo y que en todas las clases veían que conmigo podían estar y que estaban cómodos” (RA3_2, líneas 192-194).

Una alumna apunta que las relaciones de ayuda pueden favorecer la inclusión de todas las personas de un grupo: “hay gente que igual no se siente tan fuera del grupo y se siente más dentro, no tan apartado” (RA10_2, líneas 286-287). Precisamente, para Giroux (1990), en base al compromiso y a las tareas compartidas es como el alumnado adquiere una conciencia orientada a democratizar las relaciones en el aula. También se ha demostrado que las interacciones solidarias han potenciado el fortalecimiento de las relaciones de amistad. Una alumna comparte que “siempre trabajo con mis amigas porque trabajamos muy bien y una vez que supero todos los retos me pongo con todo el mundo para ayudar” (OPc_2 familias, línea 178-179); un alumno de 4º, pasó de ser compañero de K. a ser amigo gracias a las interacciones solidarias: “A K. le conocía, pero con K. no me hablaba en el barrio; nosotros nunca hemos sido amigos” (RA6_1, línea 213); “yo trabajo con k. porque con él trabajo muy bien y aprendo. Llevo desde el inicio de curso con él y, al principio, tuvimos problemas porque no trabajábamos, pero ahora estamos muy bien y superando todos los retos” (OPc_2 familias, línea 175-177). El protagonista del relato, con total seguridad, afirma que gracias a EF ahora son buenos amigos (OPc_2 general).

La solidaridad y el diálogo se vincula con mejores comportamientos, reducción de la conflictividad y prevención de la violencia. Racionero-Plaza y Padrós (2010) confirman que la verdadera solidaridad implica relaciones igualitarias entre las personas, lo que excluye cualquier tipo de violencia. En uno de los resultados de la subcategoría ‘interacciones dialógicas’ del principio ‘diálogo igualitario’ se refleja la vinculación entre el diálogo igualitario y la reducción de conflictos. El diálogo igualitario, junto con los comportamientos solidarios, crean un escudo protector contra situaciones violentas o injustas. Una alumna de 5º destaca que “al principio no se trataban súper bien, pero han ido mejorando porque nos has enseñado al compañerismo” (RA3_2, líneas 40-41), y una alumna de 6º confiesa que lejos de sentirse amenazada o burlada se ha sentido protegida: “me he sentido cómoda porque estaban mis compañeros también”, entre otros factores (RA13_2, líneas 181-183).

Se ha demostrado que la creación de redes de apoyo solidarias genera transformaciones personales. De hecho, la solidaridad se configura como un factor clave en las transformaciones educativas generadoras de éxito educativo (Flecha, 1997a). Por ejemplo, un alumno de 5º atribuye el aumento de la motivación a las ayudas recibidas: “me he encontrado muy motivado porque ha habido muchas personas que me han ayudado” (RA8_1, líneas 226-228); la misma atribución hace una alumna de 4º, afirmando que se ha empezado a motivar gracias a “la ayuda de los compañeros” (RA1_1, línea 7). Otra transformación personal es la mejora la percepción sobre las personas del grupo gracias a trabajar en un entorno solidario: “cuando ves que va a acabar el curso y están portándose bien contigo, pues he aprendido que son buenas personas” (RA6_2, líneas 15-16). Una alumna relata mejoras en su actitud ante las relaciones sociales gracias al compañerismo vivido: “he aprendido el compañerismo porque antes no era tan compañera de todos. Era más tímida y con los compañeros me he ido soltando más, me han enseñado a ser a ser más directa y no ser tímida” (RA3_2, líneas 6-8).

18. Responsabilidad compartida

En el modelo RIRC la solidaridad está relacionada con la responsabilidad compartida, aumentando la segunda a medida que se vivencian más la solidaridad. Las relaciones de ayuda solidaria generan sentimientos positivos que animan a mostrar preocupación por los demás, a ser más responsable con los aprendizajes de los iguales: “te motivas para intentar superar más y ayudar más” (RA12_2, línea 209), “fui viendo que tenía que ayudar a todos para poder conseguir todos todo y así cerrar los retos y así tener más puntos” (RA14, líneas 38-39). La responsabilidad compartida se manifiesta de diferentes formas y en diferentes espacios: una alumna de 5º nota que ha sido responsable porque “estos dos trimestres he venido al recreo a ayudar a la gente que no tenía superados los retos” (RA2_2, líneas 150-151); para otra alumna la responsabilidad se demuestra en “que todos consiguiéramos la mayor puntuación para que en la evaluación, cuando se distribuyeran los puntos, pues que todos tuvieran buena nota” (RA12_2, líneas 104-105).

El alumnado siente seguridad al saber que hay una sólida red de apoyo y un compromiso compartido con la mejora de los aprendizajes. En el grupo de 2º comparten que “cuando no conseguíamos algún reto y quedaban solo unos pocos días, nos sentíamos apoyados por todos y era más fácil conseguirlos” (GD_final_2º, líneas 13-14); similar relato tiene

una alumna de 5º: “cuando no me salía algún reto pues alguna persona que ya lo había superado nos ayudaba a mí y a más gente” (RA14_2, líneas 16-17). En el siguiente caso se demuestra que la responsabilidad de ayudar se mantiene hasta el último momento: “a falta de dos semanas de finalizar el trimestre le falta el reto de los zancos. Su compañero G. ha venido en el recreo para ayudarlo y después de muchas semanas de trabajo ha conseguido dominar el reto” (OPc_1, línea 342-344), y es en estos casos donde se manifiesta la esencia de la solidaridad porque, como expresa una alumna de 5º, “de verdad quería que aprendiera el compañero” (RA10_2, línea 61).

Para finalizar con este principio, en el siguiente relato de una alumna de 4º se aprecia la relación entre algunos de los siete principios del aprendizaje dialógico

tenemos la misma obligación y los mismos propósitos todos. Como todos tenemos que hacer lo mismo, aunque alguien consiguiera el reto, podía ayudar y había mucha solidaridad en clase. Es lo que más he aprendido estos dos cursos. También respeto a tus iguales y que no hay que ser machistas ni nada de eso” (OPc_1, líneas 422-425).

Los objetivos igualitarios direccionan la igualdad de resultados, lo que fomenta en el alumnado una red de solidaridad en un ambiente de interacciones dialógicas y respetuosas que generan transformaciones que se dirigen a los máximos y mejores aprendizajes.

Igualdad de diferencias

Dentro de esta categoría se establecen de forma deductiva las siguientes subcategorías: reconocimiento y apoyos.

19. Reconocimiento

En la EF dialógica que se desarrolla con el modelo RIRC, el alumnado aprende a reconocer y aceptar las diferencias de los compañeros y compañeras, lo que para Sen (1995) es esencial si se busca un planteamiento igualitario. Gracias a que se fomenta mucho la interacción social, el alumnado visibiliza que las limitaciones de aprendizaje son temporales y que cualquier persona puede tener en algún momento barreras o dificultades de aprendizaje. Una alumna de 5º lo explica en el siguiente relato:

cuando tú eres bueno en lo que otra persona no lo es, no te pones en su lugar porque piensas ‘pues qué fácil es, este no lo supera porque no puede’. Pero luego ya te posicionas en otro caso en el que tú no eres bueno y esa persona sí y entonces te das cuenta (RA15_2, líneas 95-97).

La maestra-tutora responsable de los grupos de EF de 1º percibe que “entran en el pabellón y es como otro clima; ya lo perciben como un clima diferente (...); ciertos alumnos, que ya se les ha etiquetado desde fuera, entran en este entorno y ya no se perciben como tal” (RM, líneas 218-219 y 228-229).

También se reporta que el alumnado aprende a normalizar que cada persona parte de un nivel de conocimientos y competencias diferente y, por esa razón, hay personas que necesitan un apoyo diferenciado, que no implica que los objetivos educativos sean diferentes. Una alumna de 5º argumenta que nadie con dificultades debe tener objetivos más bajos “porque al final, con la ayuda de los compañeros vas a acabar sacando todo lo que tienes y vas a acabar confiando más en ti y lo vas a acabar superando” (RA2_2, líneas 300-301). Dyson y Casey (2016) apuntan que, a pesar de la bondad o dedicación de los iguales, en ocasiones algunos niños y niñas no consiguen avanzar en el aprendizaje por lo que es necesaria la ayuda especializada del docente para poder seguir avanzando. En este sentido, el modelo despliega una amplia red de apoyo que cubre esta y otras situaciones (ver clave 5 del apartado 5.5).

Otro de los aspectos necesarios para conseguir objetivos igualitarios, son las altas expectativas. La maestra de EF de los grupos de 1º indica la actitud del docente ante las altas expectativas: “lo primero que se tiene que creer el docente cuando hay expectativas altas es que todo el mundo lo va a conseguir; con distintos apoyos pero que todo el mundo lo va a conseguir” (RM, líneas 105-106). Pero, la clave para que se mantenga el esfuerzo del alumnado, la creación de sentido y las altas expectativas que ayudan a avanzar hacia objetivos igualitarios, es la de asegurar los aprendizajes (Flecha, 1997a).

Otra alumna de 4º comparte que uno de los aprendizajes más importantes que ha adquirido es, precisamente, reconocer la diversidad de las personas y ayudar teniendo en cuenta que el objetivo es que todos consigan lo mismos: “me ha servido para poder comprender que hay más gente a la que tengo que ayudar, que hay que ayudar y entonces

pues ya me he dado cuenta” (GD_general, líneas 681-682). Una alumna de 2º, de una forma más general, señala que entre los aprendizajes adquiridos se queda con que “todos tenemos que ser iguales, compañeros y que tenemos que respetarnos” (R7_2, línea 70). El hecho de ayudar ha posibilitado al alumnado ser consciente que las diferencias nos igualan: “al estar ayudando pues se han dado cuenta de que todos somos iguales” (R2_2, líneas 106-107).

Otro resultado muestra que el alumnado reconoce la diversidad, pero nunca aislada de la igualdad. Los siguientes relatos evidencian que la igualdad está muy presente en el alumnado, y que la vinculan con los aprendizajes o resultados: “esta bien llegar a los mismos resultados porque así todos somos iguales y los que más saben pueden ayudar” (GD_final_6º, líneas 13-14); “al final no te sientes inferior a los demás o superior, entonces todos somos iguales (...) Nadie se siente superior a nadie porque todos nos hemos dado cuenta de que podemos conseguir los mismos retos o los mismos objetivos” (R2_2, líneas 99 y 109-110). “al estar ayudando pues se han dado cuenta de que todos somos iguales” (R2_2, líneas 106-107). De nuevo, Flecha (1997a) es muy claro al respecto cuando afirma que los planteamientos que reconocen la diversidad de manera aislada a la igualdad generan desigualdad.

Una de las máximas expresiones del reconocimiento igualitario se da en las sesiones de calificación dialogada, cuando algunas niñas y niños donan parte de sus puntos de la calificación de forma justificada a compañeros o compañeras que creen que son merecedoras de ellos. Por ejemplo “O. dona un punto a A. porque dice que se merece un diez. O. pasa de tener un diez a un nueve, y A. pasa de nueve a diez” (GD_ev_5º, líneas 30-31); el alumno O. justifica la cesión de la siguiente forma: “no me importa no sacar un diez porque sé que puedo conseguirlo en otro momento en clase de EF, pero es la primera vez que A. puede sacar un diez en EF, y se lo merece” (OPc_1, líneas 316-317). Otro alumno cede parte de sus puntos para que otro compañero obtenga la nota que pensaba que era justa para él: “Ñ., con un nueve dona 0.2 puntos a N. que tiene 6.8 para que suba a notable, pasando él de sobresaliente a notable (...) H. con un diez, dona 0.2 a Ñ. para que recupere su diez” (GD_ev_5º, líneas 32-33 y 35).

20. Apoyos

Además del reconocimiento y aceptación de la diversidad se demuestra que el modelo RIRC es capaz de ofrecer el nivel diferenciado de apoyos, solicitado en EF por Griggs & Medcalf (2015), dando más a quien más lo necesita. Las palabras de la maestra-tutora responsable de los grupos de EF de 1º son muy clarificadoras:

en este modelo la atención a la diversidad es a todo el grupo (...), de tal forma que, lo que se hace es a todos los alumnos darles los apoyos que necesitan para que todos logren lo mismo. Al final del proceso lo que se ve es un grupo de referencia que ha conseguido los mismos objetivos, a través de distintos recursos (...) Somos todos diferentes, menos mal, pero como grupo logramos grades cosas (RM, líneas 193-197).

La misma maestra comparte que “llegó un momento en el que no había casi diferencias, siempre con apoyos” (RM, línea 96), apoyos que se manifiestan con diferentes intensidades, en diferentes momentos y con diferentes personas: “si necesitaban más ayuda les ayudaba a ellos”, relata una alumna (RA10_2, línea 18); en la recta final de cada periodo lectivo “se facilitan ayudas intensa y que aquellas personas que lo tienen todo superado ayuden a quienes no” (OPc_1, línea 365); “la reorganización de los retos y las agrupaciones estratégicas en la recta final del trimestre posibilitan un aprendizaje muy alto y la superación de los retos” (OPc_2 general, líneas 56-58); se prioriza la participación de familiares y personas de la comunidad (ver resultados de la intervención II, apartado 5.2); durante el recreo el pabellón está repleto de niños y niñas superando retos y ayudándose (OPc_1 y OPc_2 general); el marco de trabajo común facilita las ayudas diferenciadas:

este año todos y todas hacíamos los mismos retos y, entonces, hacía que nos esforzáramos más para poder superarlo todo y, si a alguien no le salía, así poder ir donde él y ayudarlo, y no dejarlo como apartado, haciendo otra cosa como diciendo que no va a poder hacerlo (RA14_2, líneas 146-149).

El planteamiento de atención de la diversidad del modelo RIRC se compromete con la democratización de los aprendizajes. De esta manera, el principio de igualdad de

diferencias se relaciona con el principio de la dimensión instrumental mediante la igualdad de resultados. Un padre voluntario relata que lo que más destaca es la mejoría de todos los niños y niñas, que nadie se queda atrás: “ha sido un sistema distinto y yo, para mí, ha sido como que mejoraban todos en todo (...), veías la mejoría, o sea, de clase en clase” (RF2, líneas 380-381, 386). Una alumna remarca que cree que todo el mundo tenía posibilidades de éxito, “porque a los que les costaba más se les podía ayudar para tener mejores notas” (RA11_2, líneas 187-188). La misma percepción de la democratización de éxito vivida en las clases de EF se manifestó en el grupo de discusión del grupo de 5º: “todos hemos tenido opciones de éxito” (GD_final_5º, línea 18).

5.2.2 Dimensión exclusora

Esta dimensión acoge resultados que evidencian situaciones, actuaciones, comportamientos, estrategias y actos registrados durante la implementación del modelo RIRC que limitan o dificultan la presencia de los principios del aprendizaje dialógico.

Diálogo igualitario

21. Interacciones dialógicas

Es imposible que el docente tenga un control de todas las relaciones que suceden entre el alumnado, por lo que es posible que se hayan dado relaciones con mayor componente de poder. Si bien es cierto que, como apuntan Soler-Gallart y Pulido (2012), “las relaciones dialógicas no están exentas completamente de las interacciones de poder, pero sí que predominan las interacciones dialógicas sobre las de poder”, (p. 47). Las relaciones de poder se minimizan a medida que el alumnado interioriza que comprometerse con la mejora del aprendizaje de todos y todas las compañeras implica denunciar las situaciones de poder e injustas que frenan o limitan la consecución del propósito acordado. Ayuda el establecimiento sistemático de espacios y tiempos de diálogo en los que poder denunciar interacciones poco igualitarias. Las interacciones de poder se minimizan con la presencia de más personas adultas participando en las clases de EF. Las familias se convierten en un apoyo no solo para el aprendizaje del alumnado, sino para el fomento actitudes de respeto e interacciones solidarias e igualitarias (INCLUDED-Consortium, 2011).

Otro condicionante que limita la generalización de las interacciones dialógicas en más contextos y espacios es el hecho de que en el resto de clases y espacios del centro no se

fomentan conscientemente las relaciones igualitarias, o sí se fomentan, pero desde un lenguaje de la ética que carece de valor para el alumnado.

Con relación a las autoevaluaciones dialogadas y compartidas del final de cada sesión, es posible que al principio del curso no hubiera el mismo clima de sinceridad que unas semanas después. Tal como comenta una alumna del centro 2, “al principio, había gente que igual se valoraba por encima de lo que había hecho” (RA13_2, línea 161), lo que se puede explicar con el argumento de una compañera: “como no sabíamos mucho cómo era, porque era sistema nuevo, pues no sabíamos cómo podría ser” (RA14_2, línea 88-89). Como proceso, se necesita invertir tiempo y guiar al alumnado para que sus valoraciones sean objetivas, reales y sinceras.

Inteligencia cultural

26. Interacciones

En los inicios de la implementación del modelo RIRC, sobre todo en el centro 1, surgen una serie de limitaciones que se van transformando poco a poco gracias a los espacios de diálogo y al aumento de la responsabilidad compartida: se observa que en algunos grupos-clase aún prevalecen las agrupaciones homogéneas por sexo; en ocasiones, las personas que se agrupan por afinidad no muestran un trabajo eficaz; y se observa que hay alumnos y alumnas que siempre trabajan con los mismo, a pesar de que ayudan cuando se les solicitan (OPc1).

Transformación

27. Creación de sentido

Como se refleja en el siguiente relato, al principio del curso es normal que el alumnado manifieste quejas y realice juicios de valor sobre la dificultad de los retos: “al principio eran todo quejas, lamentaciones, no voy a poder y que luego eso ha desaparecido y se ha convertido en vamos a intentarlo, lo conseguimos...” (RA2_2, líneas 318-319). Sin embargo, aquellos alumnos y alumnas en quienes perdura un lenguaje de la queja tendrán mayores limitaciones para experimentar una transformación de los niveles iniciales de conocimiento y para crear sentido sobre lo que hacen. La transformación tiene que ir unida al lenguaje de la posibilidad (Aubert et al., 2013).

Creación de sentido

33-34. Condicionantes y manifestaciones

Son muy pocos los niños y niñas que no crean sentido con el grupo o con el trabajo que se hace en EF, y en aquellos y aquellas que sucede, suele ser temporal, recobrando el sentido una vez desplegadas las medidas necesarias para ello. Los niños y niñas que no superan los retos refieren que es porque no se encuentran motivados, porque no crean sentido con el grupo y “al no sentirse a gusto en el grupo no siente la responsabilidad de superar los retos para aportar puntos al grupo” (OPc_1, línea 97).

Se han registrado casos de niñas y niños que inician el curso sin ninguna motivación por el trabajo en EF y, a medida que se implican y son conscientes de las mejoras en el aprendizaje, la motivación intrínseca aparece: “a mí me ha pasado con la de comba, trabajaba porque había que hacerlo y luego me he motivado (...) A mí también me ha pasado eso con todos los retos de baloncesto” (Ec_A13, líneas 476-478); “el bádminton nunca me había llamado tanto la atención, pero en cuanto lo hemos trabajado contigo y hemos dado los movimientos... Pienso que el año que viene si sale lo del club, me apuntaré” (RA9_2, líneas 206-210). Una alumna de 6º explica este proceso progresivo de creación de sentido:

Al principio estaba motivada pero no tanto como a medias o al final porque al principio es como un método nuevo, entonces no sabes cómo es y cómo tienes que hacerlo. Pero cuando vas viendo cómo es, pues te motivas para intentar superar más y ayudar más (RA12_2, líneas 203-209).

Otros casos más complejos, en los que se añaden condicionantes y experiencias previas que provocan en algunos niños y niñas una percepción de autocompetencia y autoestima baja, necesitan un apoyo intenso y diferenciado para transformar los niveles previos. Los pocos casos registrados en ambos centros se han podido transformar facilitando un alto nivel de apoyos y guiando interacciones dialógicas de calidad. Además de inculcar la necesidad de comprometerse con el esfuerzo, sin el cuál no hay aprendizaje (Racionero-Plaza et al., 2013).

A pesar de que el alumnado, como se refleja el relato de una niña de 5º, es consciente de los factores necesarios para superar los retos:

la ayuda de los compañeros y tu interés y tu esfuerzo. Si no tienes interés y dices: ‘no voy a superar porque no se saltar a la comba’, al final no lo vas a superar porque dices que no (...) Si dices que no y los compañeros no van a ayudarte, al final no lo vas a superar (RA2_2, líneas 307-309 y 315-316),

aquellos y aquellas que niegan el esfuerzo como condición necesaria para aprender, lo rechaza en favor de la diversión y se excusa en la dificultad de los retos planteados para justificar la no superación, es un alumnado en riesgo de no crear sentido. Para anticiparse a estas situaciones, es importante tener en cuenta que las personas no suelen asumir la responsabilidad sobre su aprendizaje si perciben que los resultados están fuera de su alcance o de su control; cuando esto sucede, evitan asumir la responsabilidad por miedo al fracaso y muestran un comportamiento de evitación o de mínima exposición (UNESCO, 2017b).

Solidaridad

37. Compañerismo

Al inicio de la implementación del modelo RIRC, suele ocurrir, sobre todo en cursos altos (5º y 6º), que el mejor material y más nuevo suele estar en posesión de aquel alumnado que más facilidades tiene para superar los retos, y quienes más dificultades tienen suelen acabar con peor material. Ocurre lo mismo con el espacio; zonas centrales o más amplias suelen ser ocupadas por quienes tienen retos superados o mayor facilidad para conseguirlos (OPc_1). La solución más rápida podía haber sido adjudicar el mejor material a quienes más lo necesitan, pero es preferible que el alumnado sea consciente de la situación para que sean ellos y ellas quienes tomen medidas para que no ocurra, o bien sean capaces de denunciarlo cuando vean que ocurre. Socializar en la igualdad de diferencias es hacer consciente al alumnado de situaciones como la descrita y tomar medidas para que no suceda, transmitiendo la idea de que lo justo y equitativo es dar más a quien menos tiene para conseguir todas y todos los mismos objetivos.

38. Responsabilidad compartida

Las ayudas, en ocasiones no son espontáneas, sino que es necesario entrenar y capacitar al alumnado en la habilidad de ayudar. Y no solo se les tiene que enseñar con eficacia, también hay que hacerles conscientes de que hay compañeros y compañeras que en momentos determinados o con contenidos determinados, necesitan más ayudas. Un maestro que implementaba el modelo RIRC en su centro comentaba al respecto lo siguiente:

al principio tendían (...) a ayudar a aquellos que quieren ayudar y no a quienes más lo necesitan. Si es verdad que, con el paso del tiempo, me he dado cuenta que sí cogen el chip y ayudan a quien más lo necesita. Al ser el objetivo grupal, ya empiezan a verlo más claro (R_EF, 2'34" a 3'05").

Igualdad de diferencias

39. Reconocimiento

El hecho de que la asignatura de EF solo ocupe tres de los veinticinco periodos lectivos y que el modelo de atención a la diversidad desigual es el predominante en el resto de áreas de los dos centros de la investigación, el efecto del planteamiento igualitario de la diversidad, basado en la igualdad de diferencias, se ve limitado.

Por otra parte, de forma generalizada, el alumnado reconoce y acepta las diferencias en el aprendizaje de sus iguales, al mismo tiempo que actúa para conseguir la equidad de los resultados. Pero, se observa que los comportamientos del alumnado que limita o dificulta la relación de reconocimiento-aceptación-igualdad, son los que no demuestran ningún tipo esfuerzo, responsabilidad o implicación con el aprendizaje propio.

40. Apoyos

Se registra que, en momento puntuales, la demanda de ayudas es muy alta, lo que dificulta poder ofrecer respuestas a todas las personas cuando el maestro o maestra está solo, sin familiares o personas de la comunidad actuando como dinamizadores. Estos momentos suelen ocurrir al principio de las propuestas didácticas, pero se reduce la situación descrita a medida que el alumnado adquiere un comportamiento más autónomo, adquiere habilidades de ayuda y se implica en el aprendizaje de los demás; en definitiva, cuando

el aula se convierte en lo que Bruner (2012) denomina ‘subcomunidades de aprendices mutuos’.

Por otro lado, se comprueba que, ante situaciones de frustración del alumnado, la actitud de condescendencia por parte de las personas adultas solo refuerza la evitación ante situaciones desafiantes. La frustración se supera con un apoyo intencionado y haciendo consciente a la persona de las mejoras progresivas, por muy pequeñas que sean.

5.3 Intervención II: Participación educativa y evaluativa de familiares

A continuación, se detallan los resultados derivados de la participación educativa y evaluativa de las familias en las sesiones de EF en las que se implementa el modelo RIRC. Los resultados se presentan siguiendo la estructura del sistema de codificación establecida, la cuál puede verse en el apartado 4.7 ‘análisis de la información’. Aunque, con la intención de facilitar la lectura, se presenta de nuevo el cuadro de análisis de la intervención II (tabla 35).

Tabla 35. Cuadro de análisis de la intervención II indicando las subcategorías sin referencias codificadas

Intervención II	Aportación de las familias						Aportación a las familias					
	A	I	P	R	T	V&S	A	I	P	R	T	V&S
<i>Dimensión Transformadora</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<i>Dimensión Excluyente</i>	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
		∅			∅	∅					∅	

Leyenda: los números arábigos corresponden con el código asignado a cada subcategoría; el símbolo de conjunto vacío (∅) significa que no existe ninguna referencia codificada para esa subcategoría/dimensión.

5.3.1 Dimensión transformadora: aportación de las familias

Se analizan las situaciones, hechos, condicionantes o actuaciones en las que la participación de las familias facilita o posibilita aprendizajes.

1. Apoyo

Se han rescatado 3 resultados vinculados al apoyo que ofrecen las familias al alumnado.

El primer resultado indica que la participación de familiares aumenta el número y la diversidad de oportunidades del alumnado para interactuar con adultos diferentes al

docente, y como consecuencia, mejoran los resultados debido a que el incremento de interacciones comunicativas se configura como una clave del aprendizaje (Aubert et al., 2013; Mercer et al., 2016). Los familiares se convierten en un apoyo para toda la clase, ayudando más a quien más lo necesita independientemente del parentesco. Aunque en las primeras sesiones, las interacciones del voluntariado se centran más en sus familiares, a medida que la asistencia se hace más regular, interaccionan más con otros niños y niñas independientemente del parentesco. El testimonio de un padre voluntario refleja esta situación: “pues igual los primeros días he ayudado más a mi hija (...), pero después incluso he ayudado, yo creo, más al resto que a ella” (RF4, líneas 74-76). El apoyo de los familiares ha tenido un reconocimiento generalizado por parte del alumnado; el testimonio de un alumno de 4º refleja la calidad de las ayudas: “ha sido una gran ayuda porque sin ellos no hubiésemos superado muchos retos (...). La ayuda de los familiares ha sido una muy buena ayuda” (RA6, líneas 173-175).

El segundo resultado indica que la participación educativa de familiares implica una reorganización de los recursos humanos que se orienta para apoyar el aprendizaje de los estudiantes en el mismo tiempo y espacio, es decir, como señalan Booth y Ainscow (2015), en un marco de trabajo común. La presencia de más personas adultas interaccionando con los niños y niñas posibilita que el maestro o maestra esté en mejores condiciones de atender las necesidades del alumnado, lo que mejora el aprendizaje individual y el clima del aula. Ambas mejoras también se recogen en el proyecto *Juega, dialoga y resuelve* (Capllonch, 2011), en el que se cuenta con la participación de familiares en las clases de EF. La visión de una alumna de 2º era muy clara: “porque si estabas tú solo no tenías tiempo para todo, entonces, pues las familias nos pueden ir ayudando y así estás tú con alguien y los demás...” (RA7_2, líneas 10-11). Visión también compartida por la maestra de EF de 1º: “el hecho de que haya familias te ayuda a que demos más apoyo a quien más lo necesite” (GD_general, líneas 384-385).

El último resultado de la subcategoría ‘apoyo’ muestra que la participación educativa de familiares es decisiva en la educación de niños y niñas con mayores dificultades motrices o de relaciones sociales, o como indica Fitch (2003), es un apoyo fundamental para el alumnado más vulnerable. De esta manera, la participación familiar facilita avanzar hacia la igualdad de diferencias, es decir, facilitar que todos y todas consiguieran los mejores resultados posibles siendo conscientes de las diferencias y dificultades existentes, como

evidencia el siguiente relato: “llegó un momento en el que no había casi diferencias, siempre con apoyos, con apoyo de las familias” (RF5, líneas 96-97). Apoyo que se ofrecía a quien más lo necesitaba: “he ayudado a todos los que he visto que lo necesitaban (...) Lo mismo que ayudas a tu hija, pues intentas ayudar a todos los que tienen dificultad” (RF3, líneas 247, 251-252).

2. Información

Las familias se convierten en una fuente de información para el profesorado, satisfaciendo la necesidad de reportar información sobre el progreso y las dificultades de los niños y niñas señalada en Gokturk y Dinckal (2017). Por un lado, cuando los familiares se sienten a gusto y en confianza, aportan mucha información relevante para el ámbito educativo sobre sus hijos/hijas, sobrinos/sobrinas o nietos/nietas. Por otro lado, aportan una visión de la educación de los niños y niñas que en ocasiones tiene gran valor. La maestra responsable de los grupos de 1º relata que “a las familias hay que escucharlas mucho (...) Nos están dando su percepción de la educación” (RM, líneas 168-170). En línea con el principio de inteligencia cultural (Flecha, 1997a), escuchar a las familias con la intención de mejorar la educación de los niños y niñas es fundamental para que sientan la importancia que tiene su presencia en el aula. Algunas de las aportaciones de personas voluntarias hicieron reflexionar sobre el sistema de agrupaciones o sobre la inteligencia cultural dentro de un grupo, entre otras cuestiones. Por ejemplo, una abuela voluntaria informaba al alumnado en cada evaluación sobre la importancia de “que lo consigan todos [refiriéndose a los retos] y ¡que nadie es más que nadie y que nadie es menos que nadie!” (GD_general, líneas 539-540).

3. Participación

Las personas voluntarias se convierten en referente de superación para el alumnado. Varias son las personas que han tenido que transformar situaciones que limitaban su participación; otras, cuando tenían la oportunidad de asistir a las sesiones lo hacían aún sabiendo que no podrían hacerlo de forma regular: “ha habido gente que en vacaciones han tenido unos días y han venido. Aunque solo sea un día, pero han venido” (RF4, líneas 96-97). Otros familiares, con asistencia regular, han tenido que realizar grandes esfuerzos para poder asistir. Por ejemplo, un padre se sinceraba diciendo: “he hecho bastante esfuerzo porque me coincidía fatal” (RF2, líneas 80-81). Han superado limitaciones

temporales y en ocasiones sentimentales: “yo, todo lo que podía. O salía de trabajar y aunque sea un cuarto de hora [...] He venido hasta en los malos momentos que he tenido” (RF1, líneas 108, 130).

4. Resultados

El primer resultado revela que la participación educativa de las familias tiene causalidad en la mejora de los resultados, siendo mayor cuanto más estable, regular, consciente y activa es la participación. Este resultado se refuerza con los obtenidos previamente en el proyecto ICLUDED-Consortium (2011) y en los proyectos derivados de este (eg; ChiPE, IMP-EXIT o INTERACT) o con el obtenido en el estudio longitudinal de Dearing, Kreider, Simkins y Weiss (2006) que demuestra una mejora de la alfabetización en alumnado de educación infantil. Por lo tanto, hay evidencias sólidas que demuestran que “la participación de la familia, en efecto, contribuye al aprendizaje del estudiante” (APA, 2015, p. 24), a la mejora los resultados académicos, a la asistencia a la escuela y a una educación de mayor calidad (Michael, Dittus, & Epstein, 2007). La voz de las familias, representada en el relato de un padre voluntario, confirman la mejora progresiva del alumnado: “empezamos a venir y la evolución era totalmente diferente; al principio había algún reto que se superaban y, a partir de ahí, los empezaron a superar todos o, bueno, la gran mayoría” (RF4, líneas 194-197). Gracias al apoyo de familiares, los resultados curriculares mejoran con relación a los periodos donde no participaban las familias (primer trimestre y primer mes del segundo trimestre), sobre todo en aquellos grupos donde el voluntariado ha participado de una manera más regular y activa. Analizando las calificaciones obtenidas en diferentes periodos (Rg_calificaciones), se demuestra que en los grupos de 1ºB, 2ºA y 4ºB, donde ha habido más participación regular y activa de las familias, la mejora de resultados ha sido evidente. En la comparativa entre los dos grupos de primero, obtiene mejores resultados y se revelan comportamientos más prosociales el grupo con una participación más regular de las familias: “justamente el grupo donde han colaborado de forma regular las familias el progreso ha sido mejor, se ayudan más, hay más compañerismo, han superado mas retos que el otro curso [con menor regularidad en la participación]. Y es una realidad” (GD_general, líneas 691-693).

El segundo resultado informa que la participación de familiares es decisiva en el aprendizaje de niños y niñas con mayores dificultades motrices o de relaciones sociales.

Aunque no en EF, otras investigaciones sobre la participación de familias también reportan mejoras adicionales de rendimiento académico en alumnado de familias con bajos ingresos (Dearing et al., 2006), en alumnado de culturas minoritarias (Boonk, Gijsselaers, Ritzen, & Brand-Gruwel, 2018) y en alumnado con discapacidades (INCLUDED-Consortium, 2011). Se ha evidenciado que los niños y niñas con mayores limitaciones han mejorado sus resultados, pasando de tener muchas dificultades en superar retos en el primer trimestre a ser capaces de superar todos los retos en el segundo y tercer trimestre. Una alumna de 2º con dificultades en el 2º trimestre lo confirma relatando que “en el primer trimestre solo superé dos o tres retos y en los dos últimos trimestres superé todos” (RA1_2, líneas 21-23); una madre voluntaria confirma que hay niños y niñas que han acelerado desde que están los familiares: “N. ha superado todos los retos primero que gente que antes superaba los retos con anterioridad (...) y A. lo mismo” (RF1, líneas 280-281, 283). Más historias de éxito las protagonizan dos alumnas de 1ªA y un alumno y una alumna de 1ºB que suspendieron la asignatura en el primer trimestre; en el segundo trimestre consiguieron todos los objetivos planteados y en el tercer trimestre no solo eso, sino que su actitud mejoró por completo (Rg_calificaciones y Rg_ev).

El tercer resultado indica que la presencia de familiares favorece una mejora de la convivencia y de la cohesión grupal. En este sentido, los hallazgos del proyecto *Juega, dialoga y resuelve* (Capllonch, 2011) refuerzan este resultado. La mejora de la convivencia se ha notado con mayor intensidad en el alumnado con menor presencia en el grupo y con bajos niveles iniciales de reconocimiento dentro del grupo. Varios relatos evidencian los cambios producidos en línea con la mejora de las relaciones entre iguales: “antes no querían trabajar con A. y ahora trabaja con el grupo (...); ahora quieren trabajar” (GD, líneas 635-636); “le ha venido estupendo porque (...) le cuesta mucho juntarse y pedir ayuda, y veo que conmigo le piden ayuda (...). Ahora noto que niñas que, por ejemplo, antes no le hablaban como E. o U., ahora sí” (RF1, líneas 188, 190 y 342-343); “yo creo que sí le ha servido para integrarse” (RF5, línea 159); “estas clases le han venido súper bien para integrarse más, estar más con todos, porque todos también han tenido que ayudarla a ella muchas veces. (RF2, líneas 87-89).

La mejora de la convivencia se explica porque la participación de familiares potencia dos elementos fundamentales para que exista una buena convivencia en el grupo: el diálogo

igualitario y el aprendizaje. La combinación de diálogo y aprendizaje se traduce en un ambiente respetuoso: “no he visto a nadie que se ría de nadie porque no le sale [el reto] no, yo no he visto” (RF3, líneas 309-310). Las familias se convierten en un factor clave en la articulación de dichos elementos, primero porque, como se indica en el primer resultado, facilitan más y mejores aprendizajes y, en segundo lugar, porque la dinamización de las interacciones con el alumnado potencia diálogos respetuosos, ricos y diversos. En efecto, parece que los entornos de aprendizaje en los que prevalecen las relaciones dialógicas potencian una mejor convivencia y clima del aula (Aubert et al., 2013). Por otro lado, como relata una madre voluntaria, ayuda el hecho de que haya más referentes adultos en el aula: “ellos también ven que estás tú allí y tienen como más respeto” (RF3, línea 368). Primero, porque su presencia hacía sentirse y comportarse mejor a la mayoría de los niños y niñas, incluso a quienes tenían un comportamiento algo disruptivo sin la presencia de voluntariado: “con el padre su comportamiento ha sido excelente [...] La simple presencia ya le hace sentir muy bien al hijo” (OPc familias, líneas 95-96, 115-116). Segundo, porque la presencia de más recursos humanos implica que, una vez que están asegurados los apoyos necesarios, el maestro puede centrarse en aspectos relacionados con la gestión de conflictos:

el hecho de que haya tantas personas adultas dentro del aula hace que se pueda gestionar muchísimo más fácilmente cualquier conflicto. Que no pase desapercibida una falta de respeto, que no tenga respuesta. Entonces eso, claro, modifica el clima del aula completamente (GD_general, líneas 663-665).

Y, por último, las personas voluntarias actúan como elemento cohesionador del grupo: “yo aportaba como más, no sé, sensación de grupo (...) Se notaba además mucho. Eso sí que me gustaba porque al final lo notas” (RF2, líneas 343-344 y 485-486).

El cuarto resultado muestra cómo la mejora que se ha reflejado a nivel curricular y convivencial no es ajena a nivel de sentimientos. Se ha evidenciado un aumento de la autoestima, la seguridad y la confianza, en mayor medida en el alumnado que partía con mayores dificultades. Este resultado se apoya en el concepto de interaccionismo simbólico (Mead, 1973) por el cual, lo que los niños y niñas piensan de sí mismas es el

resultado de sus interacciones con otras personas importantes; en este caso por la interacciones con familiares. Además, como se indica en el siguiente relato, las mejoras en el aprendizaje condicionan positivamente los sentimientos enumerados al inicio: “hay niños que enseguida los superaban [los retos], otros que les costaba más, pero al final lo acababan haciendo; sobre todo, esos niños que les costaba hacerlo se han dado cuenta que pueden hacer lo mismo que el resto” (RF4, líneas 203-205). A medida que el alumnado es consciente de su aprendizaje, adquiere seguridad, mejora su autoestima y empieza a crear sentido con el grupo y con la EF; al respecto, una voluntaria relata lo siguiente sobre su familiar: “es un niño muy retraído, con muchos problemas de comportamiento (...), suspendía siempre; no lo toleraba, se agobiaba y no podíamos con él. Y sin embargo este método (...) ha sido abrirle el mundo” (GD_general, líneas 19-24).

5. Transferencia

Se evidencia la transferencia de los aprendizajes del alumnado al contexto comunitario. Los espacios de la comunidad como parques y plazas se han transformado, siendo habitual ver a niños y niñas jugando con combas, palas, peonzas o montando en monopatín. También, lo que ocurre en el aula se transfiere al contexto familiar a través de conversaciones que inundan el día a día. Así lo reflejan relatos de familiares similares a los siguientes: una madre que no participa en las clases comenta que su hijo “no habla mucho del colegio, pero está todo el día diciendo ‘he superado este reto, me queda este reto, etc.’. ¡Está muy motivado!” (OPc_2 familias, líneas 77-79); otra madre voluntaria relata que la motivación la trasladaban a otros contextos: “se nota que están muy motivados y no solo en clase porque en casa N. está todo el día hablando de los retos que tiene conseguidos, de lo que queda...” (OPc_2 familias, líneas 269-271).

También se ha constatado que las ayudas de las personas voluntarias traspasan el horario y el espacio de las sesiones de EF. El voluntariado que participa en las clases de EF es conecedor de cómo y qué hay que hacer para superar los retos, facilitando que las ayudas pueden seguir en otros contextos diferentes al escolar. Son varios los testimonios que corroboran las ayudas de familiares fuera del horario escolar: una madre de 3º comenta “voy a comprar palas para practicar con mi hija por las tardes” (OPc_2 familias, líneas 39-40); otra madre de una alumna de 1ºA, consciente de que su hija necesita más tiempo de práctica, compró material (patinetes y balones) para trabajar con ella en casa (OPc_2

familias, líneas 54-56); el padre de un alumno de 3º le dijo a su hijo en una clase de EF: “los malabares los puedes hacer en casa; yo te ayudo” (OPc_2 familias, línea 132).

6. Valores y sentimientos

Acorde con resultados presentados en el estudio europeo sobre clima escolar (Gázquez, M., & Carrión, 2011), se evidencia una asociación entre la participación de las familias y el aumento de los niveles de motivación del alumnado. La presencia de las personas voluntarias genera en la mayoría de los niños y niñas una alta motivación, ilusión y ganas de demostrar lo que son capaces de hacer, superándose y esforzándose en cada sesión. Son muchos los relatos que muestran dicha motivación: un padre voluntario comenta que “está genial que puedan venir las familias (...), los niños se motivan mucho” (OPc_2 familias, líneas 192-194); una madre voluntaria afirma que “se subió mucho el compañerismo, el nivel de los niños, la motivación. Estaban súper motivados, estaban muy motivados” (RF5, líneas 270-271); “toda esa motivación que se les da, al final les hace a ellos creer en ellos mismos y ver que lo pueden conseguir” (RF3, líneas 117-118). Tal como manifiesta una madre, solo era necesario pasar un breve momento con el grupo para darse cuenta de ello: “no se pueden imaginar, aunque sea solo cinco minutos, lo que motiva a los niños” (OPc_2, líneas 144-155).

El segundo resultado indica que las personas voluntarias perciben que su presencia provoca que el alumnado se sienta a gusto, con sensación de seguridad. Los siguientes relatos dan muestra de ello: “ayudar, ayudabas a todos, incluso había niños que cuando te veían que estabas se alegraban como si hubiera venido..., lo mismo que veías que se alegraba tu hijo” (RF4, líneas 87-88); el hecho de saber que había familiares les daba seguridad a algunos niños y niñas que sabían que podían contar con su ayuda en cualquier momento: “yo creo que él se sintió mejor, se sentía más a gusto; creo que le daba protección” (RF5, líneas 280-281); “más seguridad de decir: `pues bueno, si mi madre viene aquí es que me va a ayudar y ayuda también a mis compañeros” (RF3, líneas 333-334). Por lo tanto, parece que la participación educativa de familiares y personas de la comunidad se puede contemplar como una actuación idónea para conseguir el medio de aplicación 4.a del Objetivo de Desarrollo sostenible 4, el cual se orienta a ofrecer entornos de aprendizaje seguros, no violentos e inclusivos (UNESCO, 2016).

Por último, los familiares son un referente adulto diferente al profesor, que transmiten y/o demuestran con sus actos valores socialmente aceptados como el esfuerzo, la superación, la ayuda o la solidaridad. Por ejemplo, “A., comenta a los niños y niñas la importancia de no rendirse y de creer que es posible conseguir las cosas” (OPc_2 familias, líneas 50-51); o una abuela transmite valores de igualdad diciendo al alumnado: “¡nadie es más que nadie y nadie es menos que nadie!” (GD, líneas 539-540). En definitiva, se incorpora en el aula la inteligencia cultural de personas diversas. Un padre voluntario lo expresa de forma muy clara: “pueden aprender [el alumnado] de gente que no sea solo un profesor” (RF2, líneas 364-365); esta percepción es respaldada por la literatura científica, al demostrar que los familiares que participan en el contexto del aula se convierten en un modelo adulto que contribuye a visibilizar la inteligencia cultural (Oliver, de Botton, Soler, & Merrill, 2011).

5.3.2 Dimensión transformadora: aportación a las familias

Se analizan las situaciones, hechos, condicionantes o actuaciones que facilitan o posibilitan aprendizajes a las familias que participan en EF.

7-8. Apoyo e información

Se trata de dos subcategorías que están muy relacionadas, por lo que se presentan los resultados de forma conjunta.

El primer resultado indica que la información a la que están expuestas las personas voluntarias facilita más y mejores apoyos y que la participación regular facilita el aumento y la mejora en la calidad de los apoyos ofrecidos al alumnado, tanto en las sesiones de EF como fuera del contexto escolar. Una madre voluntaria decía que “una de las cosas buenas de participar en las sesiones de EF es que así sé lo que hay que hacer para luego practicarlo fuera del horario escolar con mis hijos” (OPc_2 familias, líneas 46-48). De similar naturaleza es el siguiente relato: “escuchándote cómo les decías las cosas, pues te quedabas con ello y les decías: ‘tenéis que hacer así y así’” (RF3, líneas 27-28). La mejora de los apoyos y de la información que los familiares transmiten al alumnado tiene que ver con la cadena comunicativa o ‘cadena de diálogos’ a la que están expuestos en el tiempo de las clases de EF (Bakhtin, 1989), por lo que acaban incorporando a su

repertorio comunicativo aquella información, feedback y estrategias comunicativas que perciben como eficaz.

El segundo resultado desvela que la participación educativa posibilita a los familiares transformar ideas y aprendizajes. La participación educativa ofrece a las familias la posibilidad de observar en el contexto de aula y mantener diálogos formativos que aportan información clave para transformar ideas previas sobre aspectos relacionados con la educación de sus hijos, hijas u otros parentescos. En este sentido, Vygotsky (2012) indicaba que el lenguaje es la herramienta psicológica más poderosa, con el potencial de transformar comportamientos, ideas, opiniones, creencias o prejuicios. Algunas evidencias muestran estas transformaciones: una madre confiesa que la posibilidad de participar le ha permitido transformar las expectativas de competencia sobre su hija “pensaba que A. había muchas cosas que no las iba a poder conseguir, y yo misma me he sorprendido” (RF3, líneas 118-119); varias eran las madres que después de conversar y de ver lo que sus hijos e hijas eran capaces de hacer, se daban cuenta de que las habían educado en el miedo, limitando sus experiencias motrices (OPc_2 familias, líneas 16-20); una madre, gracias a poder observar a su hija en clase y dialogar al respecto, cambió la imagen preconcebida de la relación que su hija tenía con sus compañeros y compañeras de clase (OPc_2 familias, líneas 31-32); un padre fue consciente, en una sola sesión, de que los adultos son un modelo y que los niños imitan muchos de los comportamientos que ven en esos referentes (OPc_2 familias, líneas 104-105).

El tercer resultado indica que la participación posibilita a los y las familiares conocer el mundo de la escuela en el que viven sus niños y niñas. Pueden observar y vivir en primera persona cómo aprenden, cómo y con quién se relacionan y cómo se comportan. Una madre confiesa con sinceridad que lo que más quería era poder ver a su hija en el contexto educativo: “yo lo que quería era ver el comportamiento de ella en clase y ver cómo se relacionaba con los demás. Me ha aportado otra visión” (RF3, líneas 84-85); un padre comentaba con relación a su hija: “no sabía lo que hacía en el colegio y ahora sí; aquí me entero de todo, claro” (RF2, líneas 152-153 y 515). Todas las personas participantes agradecen la oportunidad de asistir a las clases, principalmente porque para ellas, poder ver lo que hacen sus niños y niñas y con quién están es una oportunidad que nunca les habían brindado; además, como muestra el siguiente relato, refuerza el vínculo escuela-familia y revaloriza la labor docente:

¡cómo los tratáis!, ¡cómo los implicáis en los retos!, ¡cómo los ayudáis!
Es que ¡hasta con psicología! Vamos, me ha impresionado, os lo juro. Es muy de agradecer vivirlo porque si no lo vives no te crees que un profesor hace eso” (GD_general, 513-514 y 520).

Este tipo de participación da respuesta a las demandas que hizo Virgilo (1990) por desarrollar estrategias que fortalezcan el débil compromiso de las familias con las escuelas. Hace tres décadas que este autor difundió un reseñable programa de participación de familiares en EF en el que contemplaba su presencia en las clases, pero se ha demostrado con actuales investigaciones que no todos los tipos de participación generan el mismo impacto (Boonk et al., 2018).

9. Participación

El resultado vinculado a la participación indica que hay una serie de condicionantes que fomentan la participación regular de las personas voluntarias, a saber: sentirse a gusto, la buena organización y gestión del aula, y la visibilizar mejoras en los resultados del alumnado.

Sentirse a gusto, útiles e importantes ayuda a crear un sentimiento de pertenencia con el grupo. Este sentimiento minimiza el esfuerzo que muchas de las personas tienen que hacer para poder participar: “es que me sentía fenomenal; iba a trabajar y a todo correr, yo digo: ‘voy, aunque sean veinte minutos, para darles ánimo’ [a los niños y niñas]” (RF1, líneas 245-246). Otra madre relataba que cada vez se iba sintiendo más a gusto: “me iba integrando cada vez más, veía que cada vez me gustaba más ayudarles” (RF3, línea 184). Ayuda mucho a crear fidelidad en la participación que los niños y niñas reconozcan y agradezcan el esfuerzo a las personas voluntarias, les pidan ayuda y orientación: “venían y era importante yo también aquí para decir las cosas, sí” (RF3, línea 195).

Aunque, en un inicio, la mayoría de los familiares participan porque sus hijos e hijas les insisten, la regularidad en la participación depende más, como ya se ha comentado, de la creación de sentido que se genera en las personas voluntarias. Es decir, que en un inicio la creación de sentido de los niños y niñas empuja a los familiares a participar y, una vez que estos crean sentido, su participación se hace más regular y estable. Por lo tanto, parece

lógico, que asegurar la creación de sentido del alumnado mediante aprendizajes de calidad favorece el interés de los familiares (Clavería-Vargas & Gómez, 2003).

La estructura de las sesiones y la organización del trabajo también favorecen la creación de sentido, lo que se convierten en indicadores de una gestión eficaz del aula (APA, 2015). Los siguientes relatos lo confirman: “ha sido el sistema distinto y yo para mí ha sido como que mejoraban todos en todo (...). Las pautas para seguir [por el alumnado] eran..., pues perfectas” (RF2, líneas 380-381 y 412-413). El relato de una madre, en el que recrea una conversación con su hija mayor después de que esta última asistiera a la primera sesión como voluntaria, se detecta el asombro de la hija por la dinámica de trabajo: “¡Mamá!, ¿pero esto qué es? ¡Esto es una maravilla! ¡Así da gusto trabajar!’ Se quedó alucinada” (RF3, líneas 451-452 y 454). Un padre voluntario hacía referencia a la buena organización de la clase como motivo para volver: “volveré la semana que viene porque la clase está muy organizada” (OPc_2 familias, líneas 89-90), al igual que otro padre aseguró “volveré porque me ha gustado mucho la dinámica” (OPc_2 familias, línea 136).

Por último, como se detallará en el código 12, se observa que la constatación por parte de los familiares de que los alumnos y alumnas van mejorando día a día, anima a que sigan participando.

10. Resultados

Recogiendo los resultados de las anteriores subcategorías se establece que la participación educativa (1) aporta a los y las familiares la posibilidad de conocer a los niños y niñas en un contexto desconocido para la gran mayoría; (2) favorece la creación de una relación más cercana e igualitaria entre escuela-familia; (3) transforma prejuicios e ideas preconcebidas sobre la educación, sobre el profesorado y sobre sus propios hijos, hijas u otros parentescos; y (4) enseña a interactuar con los niños y niñas, teniendo el diálogo como eje central.

11. Transferencia

Las evidencias indican que los apoyos de las personas voluntarias se transfieren fuera del horario escolar. Como ya se ha indicado en la subcategoría ‘información’ y ‘apoyo’ es habitual que las familias que participan en las clases, sigan ayudando fuera del colegio a sus familiares y sepan cómo hacerlo cada vez con más eficacia. Son muchos los relatos

similares al siguiente, en el que una madre comenta que participar le sirve para poder ayudar también fuera de clase: “para ayudar a mi hija porque la veía que no..., y lo pasaba mal. Y lo intentábamos fuera de clase...” (RF1, líneas 160-161).

12. Valores y sentimientos

La participación regular de los familiares genera sentimientos de pertenencia, y a la inversa. En definitiva, la participación educativa genera sentimientos que fidelizan mucho al voluntariado. Las personas protagonistas lo expresaban de diferentes maneras: “yo me he sentido útil (...), me he sentido como en casa” (RF3, líneas 180-181 y 294); “ahora mismo somos un grupo” (RF1, líneas 452-453); “¡¡me lo he pasado genial!!, he vuelto a mi niñez” (RF1, línea 15); “he estado cómodo, a gusto, he disfrutado” (RF4, línea 29). Una de las consecuencias de la asistencia regular es que las personas voluntarias son más conscientes de que su participación tiene efectos en el aumento del esfuerzo, de la motivación y de los aprendizajes del alumnado. Una madre al referirse al esfuerzo que había visto en su hija comenta: “es una maravilla que podamos venir a clase; yo vendré hasta que nos dejéis” (OPc_2 familias, líneas 56-58); un padre relata emocionado que veía cómo iban mejorando día a día: “veías la mejoría, ósea, de clase a clase” (RF2, líneas 386), y esto le producía más ganas de volver. Por lo tanto, se confirma una de las conclusiones de Anderson y Minke (2007), quienes afirmaban que cuando los familiares perciben que la actividad de participación tiene relevancia directa para su hijo, hija u otro parentesco cercano, pueden estar más inclinados a participar en el aula. Aún así, se confirma que hay familiares para los cuales, el aprendizaje de cualquier niño o niña de clase les reporta una gran satisfacción.

5.3.3 Dimensión Exclusora: aportación de las familias

Se analizan las situaciones, hechos, condicionantes o actuaciones derivadas de la participación de familiares que impiden, limitan o dificultan los aprendizajes.

13. Apoyo

La participación pasiva e inactiva afecta a la cantidad y a la calidad de las interacciones con el alumnado. En la primera o primeras sesiones es habitual que el voluntariado se muestre expectante, con una actitud observadora o, incluso, a la espera como indica una madre voluntaria: “al principio estaban en una posición más esperando” (RF3, líneas 188-

189). Excepcionales eran las actitudes pasivas que limitaban las interacciones con el alumnado, como se demuestra en el relato de una participante: “siempre me he mantenido más precavida, ¿sabes? (...) yo me he mantenido más prudente porque no quería yo intervenir en nada, o fastidiarla (...) Activa físicamente pero igual pasiva en motivación y eso, no sé” (RF5, líneas 110-112, 116). Lo habitual es que, a medida que participa, la persona voluntaria adquiere confianza y muestra actitudes más proactivas.

14. Información

∅

15. Participación

Con relación a los condicionantes que limitan la participación del voluntariado se han detectado dos resultados:

La falta de regularidad en la participación no favorece la participación. Asistir de manera esporádica o en una sola ocasión limita la continuidad en la participación porque es necesario asistir con regularidad para crear sentido en lo que se está haciendo. Así lo reflejan varios testimonios de personas participantes:

al principio tampoco sabes cómo va a funcionar (...) pero luego, claro, si vas viniendo continuamente pues todavía te gusta más (...), cada vez te lo pasas mejor. Cuando entras directamente en lo que estáis haciendo, entonces ya puedes ayudar, puedes dirigir. Eso te gusta más, claro, porque al principio igual te puedes encontrar un poco perdido por saber cómo funciona (RF2, líneas 226-230 y 234-242).

Una alumna comenta que: “con una vez no basta, con una vez has visto; si haces más veces ya comprendes la colaboración, el comportamiento de los demás, todo” (GD_general, líneas 74-75), pero, según el relato de algunas personas con asistencia regular: “el problema es que hay mucha gente que ha dicho: `no, yo ya he ido una vez, ya lo he visto y ya he cumplido`” (GD_general, líneas 70-71). Otros de los factores limitantes es que hay personas que creen que la educación en el contexto escolar solo es responsabilidad del profesorado y que, o bien es una parcela en la que no deben entrar, o

bien creen que no pueden aportar algo; lo explica un padre voluntario que hacía esfuerzos muy grandes por poder acudir a las clases durante 20 o 30 minutos: “hay muchos padres de alumnos que piensan que en el colegio es suficiente con entrar y ya a los niños les enseñan, les educan. ¡Que no es así! (...) Hay muchos que no participan en realidad porque piensan que no es necesario” (RF2, líneas 73-75).

El segundo resultado muestra que la creencia de que un hijo o hija no necesita ayuda limita la participación de las familias. Pensar que un hijo o hija no necesita ayuda en EF, o en cualquier otra materia, limita claramente la participación educativa de las familias. A pesar de la altísima participación de familiares (103 familiares en 4 meses; ver anexo 5) en comparación con otras propuestas de participación de familias en EF (Kehm, Davey, & Nanney, 2015; Michael et al., 2007), algunos familiares asisten a una sesión de EF y no vuelven, entre otras razones, porque perciben o interpretan que sus hijos o hijas no necesitan ayuda. Lo relata una madre voluntaria que conversaba con esos familiares de asistencia esporádica: “hay familias que venían para ver simplemente y como sabían que sus hijos no necesitaban ayuda pues no volvían” (RF3, líneas 211-212); en la misma línea un padre voluntario explica que: “hay otras personas que sabiendo que no trabajaban no han venido o solo han venido hasta que su hijo ya no ha necesitado más ayuda” (RF4, líneas 97-99), o incluso familiares que no participan porque piensan que no es necesario ayudar a sus hijos o hijas: “oía yo: “que no, mi hijo es muy bueno para los deportes, no tiene ningún problema’. Ese es otro comentario que yo oía y ‘no es necesario que vaya” (RF5, líneas 33-34). La limitación en la participación de familiares que perciben que sus hijos o hijas no necesitan ayuda porque no tienen dificultades de aprendizaje también se reporta en la una investigación sobre percepción y experiencias de profesorado turco en escuelas privadas (Gokturk & Dinckal, 2017).

16. Resultados

El análisis de la información ha revelado dos resultados relacionados con la limitación de los mejores resultados posibles:

El primero indica que más voluntariado no es sinónimo de mejores resultados; las interacciones de calidad sí son sinónimo de mejores resultados. El grupo de 3º es un ejemplo claro: en el segundo trimestre participaron 17 voluntarios y voluntarias y en el tercer trimestre 10, con resultados en cuanto a retos superados prácticamente idénticos -

92% en el segundo trimestre y 93% en el tercero-. El factor en común es que en ambos trimestres había 2 personas con asistencia regular. Por lo tanto, parece oportuno afirmar que la regularidad en la participación facilita la calidad en las interacciones.

En segundo reporta que las actitudes de sobreprotección no ayudan a generar altas expectativas sobre el aprendizaje del alumnado. Sobre todo, en los cursos de 1° y 2°, los familiares tienden a mostrar una actitud de cuidado y sobreprotección sobre los niños y niñas. Esta actitud puede ser limitante si no se transforma porque proyecta en los niños y niñas la sensación de peligrosidad o de dificultad hacia ciertos retos planteados, y aún más limitante si la frustración que experimentan algunos niños o niñas al enfrentarse a retos situados por encima de su nivel de desarrollo real es gestionada mediante la compasión o la sobreprotección. Es clave transformar las actitudes de sobreprotección por un lenguaje de las posibilidades, a la vez que se elimina la brecha de las bajas expectativas de los familiares sobre los logros y posibilidades de sus hijos e hijas (Marcenaro-Gutierrez & Lopez-Agudo, 2017).

17. Transferencia y 18. Valores y sentimientos

∅

5.3.4 Dimensión Exclutora: aportación a las familias

Se analizan las situaciones, hechos, condicionantes o actuaciones que impiden, limitan o dificultan aprendizajes a las familias que participan en EF.

19. Apoyo

El acaparamiento de los familiares por parte de algunos alumnos y alumnas limita las interacciones con el resto del grupo-clase. Esta situación se evidencia en el grupo de discusión: “sí que es verdad que hay niños y niñas que cuando vienen familiares les intentan acaparar. Les cuesta mucho, mucho, mucho, mucho, compartir a sus familiares con el resto de los compañeros” (GD_general, líneas 369-371). Aunque se trata de una situación pasajera, algunos niños y niñas de 1° y 2°, muestran celos cuando sus familiares interaccionan con otros niños y niñas. Esto genera situaciones incómodas para el voluntariado, y enfados y rabietas en algunos niños y niñas:

hubo un tiempo que A. me tenía totalmente absorbida y se enfadaba. Que eso también le ha pasado a mi sobrina, que los días que yo podía venir con ella se enfadaba conmigo por ayudar a los demás compañeros (RF1, líneas 174-177).

Se ha evidenciado que el acaparamiento se reduce o elimina con la regularidad en la participación de los y las familiares y con la mejora de los resultados del alumnado:

es necesaria la regularidad para que luego ellos suelten. Por ejemplo, hoy ha cogido S. y le ha dicho (a su madre): `no, no, vete a ayudar a otros niños que yo ya lo tengo superado´. Eso no había ocurrido hasta hoy (GD_ general, líneas 379-381).

En este sentido, parece que la evidencia que indica que cuanto más aprenden los niños y niñas, mejor se comportan y mejor conviven (Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, 2016), también se puede aplicar en la mejora de este tipo de conductas.

20. Información

Se han detectado una serie de limitaciones informativas hacia las familias:

Aunque las invitaciones son probablemente influyentes para animar a los familiares a participar (Anderson & Minke, 2007), la información de la invitación inicial no da respuesta a todas las dudas que pueden surgir. Aunque la carta informativa enviada a todos los tutores y tutoras legales del alumnado de primaria dejaba claro cuál era el propósito de la participación de familiares, era insuficiente para resolver algunas dudas que solo podían ser resueltas si se tomaba la iniciativa de participar: “Al final, la nota, aunque venga bien explicado no te contesta dudas que tú puedas tener porque si tienes que dar todo tipo de explicaciones [...]” (RF4, líneas 108-109). La incertidumbre de no saber cómo se va a desarrollar la participación puede ser una limitación para que algunas personas tomen la decisión de participar. Por ello, parece interesante para próximas experiencias seguir la sugerencia que aporta Halsey (2005) de mantener contactos personales y casuales con los y las familiares.

Otra de los factores limitantes encontradas es la falta de difusión por parte de la escuela de los beneficios que reporta la participación educativa de las familias. Con anterioridad, las familias nunca habían sido informadas de los beneficios que conlleva la participación educativa en el alumnado y en las propias familias. De esta limitación se deduce la importancia de la alfabetización científica del profesorado y de los equipos directivos, y la formación del profesorado basada en evidencias científicas (Toom et al., 2010).

21. Participación

Se encuentran 4 situaciones que limitan o condicionan la decisión de participar en las clases de EF:

La primera es que la relación tradicional escuela-familia puede limitar la participación educativa de las familias. Esta relación tradicional se refleja claramente en el siguiente relato: “siempre que vienes al colegio es para algo malo, casi siempre; o ha tenido un accidente, o se ha puesto malo, o ha tenido una bronca con otro niño...” (RF1, líneas 74-76). Las experiencias vividas con anterioridad en el contexto escolar condicionan la decisión de participar en la escuela. Por ejemplo, una de las situaciones que perciben cuando van al colegio es que “las familias se sienten evaluadas por el maestro” (GD_general, línea 288).

En segundo lugar, la incertidumbre de no saber cómo será la participación o de cómo serán las relaciones con el maestro de EF pueden condicionar la decisión de participar. A pesar de explicar estos aspectos, el hecho de que nunca les hubieran invitado a participar en un formato como la participación educativa y evaluativa, genera mucha incertidumbre. Los siguientes relatos muestran la novedad del ofrecimiento: “en lo que es una clase no, había participado, por ejemplo, en un trabajo más bien extra de una clase que era para explicar unas vacaciones con mi hija, para contarlo con unas diapositivas” (RF2, líneas 133-134); “nunca se había ofrecido una cosa así” (RF3, línea 70); “no, es la primera vez; nunca nos habían invitado” (RF5, línea 58).

La tercera situación es que la no participación es un factor limitante de la participación. A pesar de que parece haber consenso en la claridad de la carta informativa inicial, hasta que no se participa y se ve la dinámica de las clases no se es consciente del papel a desempeñar y de los beneficios que aporta la participación educativa de los familiares. Queda evidenciado en los siguientes relatos: “sí, bueno, sí, quedaba claro pero luego

cuando ves la clase es realmente cuando te das cuenta de todos los aspectos que se tocan y cómo se trabaja” (RF3, líneas 16-17); “yo creo que, aunque sí se sabía lo que se venía a hacer, hasta que no lo vives no sabes exactamente lo que es” (RF4, líneas 19, 20); “las pautas sí, sabes más o menos para qué vienes, pero tampoco sabes cómo va a ir en el sitio” (RF2, líneas 56-57).

Y la cuarta situación o factor limitante son los sentimientos de inseguridad o de incompetencia. El pensar que otras personas son más adecuadas para participar, la inseguridad, la percepción de incompetencia, la vergüenza ante una exposición en un entorno desconocido o los estereotipos de género son factores que limitan la participación de algunas madres: “una madre dijo en los inicios de la participación de familiares que vendría el padre, que ella no se veía” (OPc_2 familias, líneas 273-274). Esos pensamientos y sentimientos se pueden transformar para posibilitar una toma de decisiones libre de miedos y/o estereotipos.

Estos cuatro factores o situaciones enriquecen el modelo explicativo de barreras a la participación de familias de Hornby y Lafaele (2011). Además, es interesante anotar que varias de las barreras que señalan en el modelo se han superado en esta intervención, por ejemplo, los factores relativos a la relación familias-profesor: diferentes objetivos y propósitos, diferentes actitudes y diferentes lenguajes.

22. Resultados

Entre toda la información analizada se han rescatado dos posibles factores que han podido condicionar o limitar mejores resultados a las familias:

Primero, la falta de reuniones de formación de familiares. La formación del voluntariado se hacía directamente durante las sesiones de EF, aunque hubiera sido deseable organizar sesiones de formación y de discusión entre todos los participantes “para dar nuestros puntos de vista o puntos que se podrán mejorar... Pues estaría estupendo, estaría estupendo” (RF1, línea 460). Al menos, hubiera sido muy formativo plantear estos espacios de diálogo compartido con aquel voluntariado con una asistencia más regular: “con la gente que viene con frecuencia sería perfecto porque al final también puedes marcar unas pautas a esa gente que igual (...) pueden estar haciendo cosas o siguiendo pautas que no son las correctas” (RF2, líneas 326-329). La dificultad para acordar un horario en el que pudieran asistir las personas voluntarias limitó la posibilidad de poder

realizar reuniones o encuentros, pero es indudable, como indican García-Yeste et al. (2019), que la formación de familiares contribuye a la mejora del aprendizaje y la motivación de los propios familiares y de los niños y niñas.

(2) La participación de familiares aislada en un área no tiene el impacto transformador de una participación a nivel de centro. A pesar de los extraordinarios resultados, es cierto que el impacto hubiera sido mayor con una participación a nivel de centro. Para una voluntaria la relación con la escuela después de la participación no cambió porque consideraba que la actuación era independiente de la escuela, aislada en un solo área: “lo que pasa es que, claro, no hubo intervención realmente de la escuela” (RF5, línea 200). En efecto, las escuelas que fomentan la participación educativa de familiares a nivel de centro, y son rigurosos y exigentes con su implementación, registran mejores resultados académicos, convivenciales y sentimentales que actuaciones aisladas en un área. Ejemplo de estos centros son las escuelas CdA (Elboj et al., 2002).

23. Transferencia

∅

24. Valores y sentimientos

Se recogen dos situaciones que producen sentimientos limitantes en las personas voluntarias:

En primer lugar, la no participación de algunos familiares genera un sentimiento de pena en algún familiar participante. El hecho de ver cómo hay niños y niñas que se entristecen o lamentan porque sus familiares no participan, genera sentimiento de pena en algunos voluntarios, y también a los propios familiares que queriendo participar no pueden por motivos laborales u otros. La clave para superar esa situación es visibilizar que los voluntarios y voluntarias acaban ayudando a todos los niños y niñas.

En segundo lugar, los sentimientos de inseguridad o de incompetencia limitan la participación. Resultado compartido con la subcategoría 21: ‘participación’. Algunos familiares ante el reto de participar verbalizan falta de competencia o capacidad, aún sabiendo que lo único que se requiere son ganas, interés y motivación por ayudar al alumnado. Invitar en una primera sesión al familiar con un rol de observador u

observadora puede ayudar a romper barreras de participación asociadas a una falta de capacidad.

5.4 Intervención III. Redes de apoyo entre iguales: Apadrinamiento.

A continuación, se detallan los resultados derivados de la intervención III Redes de apoyo entre iguales: apadrinamiento, implementada en las clases de EF bajo el modelo RIRC. Los resultados se presentan siguiendo la estructura del sistema de codificación establecida, la cuál puede verse en el apartado 4.7 ‘análisis de la información’. Aunque, con la intención de facilitar la lectura, se presenta de nuevo el cuadro de análisis de la intervención III (tabla 36).

Tabla 36. Cuadro de análisis de la intervención III indicando las subcategorías sin referencias codificadas

Intervención III	Diálogo igualitario	Inteligencia cultural	Transformación	Dimensión instrumental	Creación de sentido	Solidaridad	Igualdad de las diferencias
<i>Dimensión Transformadora</i>	1	2	3	4	5	6	7
<i>Dimensión Excluyente</i>	8	9	10	11 ∅	12	13 ∅	14 ∅

Leyenda: los números arábigos corresponden con el código asignado a cada categoría en función de la dimensión; el símbolo de conjunto vacío (\emptyset) significa que no existe ninguna referencia codificada para esa categoría/dimensión.

5.4.1 Dimensión transformadora

Esta dimensión acoge resultados que evidencian situaciones, actuaciones, comportamientos, estrategias y actos registrados durante la tutorización entre iguales que garantizan o favorecen la presencia de los principios del aprendizaje dialógico en el modelo RIRC.

1. Diálogo igualitario

Con relación a este principio se obtienen resultados relativos a los argumentos de validez, a la mejora del aprendizaje, a las interacciones dialógicas y a los comportamientos respetuosos y sinceros. A saber:

Los argumentos de validez proporcionan en el grupo una sensación de justicia. El alumnado de secundaria valora como justa la posibilidad de argumentar para defender o denunciar una situación o acontecimiento: “me parece justo porque si una persona se pone un tres y a mí me ha faltado el respeto, yo puedo hablar y decir que a mí me ha faltado el respeto y no se debería poner un tres” (RA5_a, líneas 85-86). Por otra parte, y a pesar de que en la primera sesión pudieran pactar acuerdos en la evaluación tal y como relata un alumno de 4º: “en la primera clase hubo pactos porque a mí me lo han contado: ‘oye, tú me pones un tres y yo te pongo un tres, ¿vale?’” (RA2_a, líneas 138-139), a partir de las siguientes clases la mayoría del alumnado valoraba en base a argumentos de validez: “luego ya no fue tal el pacto, sino lo que tú te mereces, o cuánto me has ayudado” (RA2_a, líneas 141).

Los argumentos de validez permiten que las decisiones del maestro sean respetadas. Una alumna de 2º de ESO explica las razones por las que el grupo respeta al maestro de EF de primaria con el que no tenían confianza ni era su profesor referente: “te respetamos los compañeros por los argumentos, no porque tú sea profesor y tengas más poder que yo y tienes que mandar sobre mí, sino porque tú das unos argumentos, a mí me parecen lógicos y por eso te hago tanto caso” (RA5_a, líneas 161-163); un compañero de 2º refuerza ese argumento afirmando que “las cosas estaban claras, sí” (RA6_a, línea 201). Otras condiciones del diálogo que favorecen el respeto han estado presentes en la intervención. Freire (1997) habla de la humildad en el diálogo, que implica evitar la arrogancia y los argumentos de poder, y de la coherencia ejemplar de hacer lo que se dice. En este sentido, Padrós y Flecha (2014), califican al docente que es capaz de gestionar el aula gracias a la validez y al poder de sus argumentos como un líder dialógico.

Una de las claves de mejora del aprendizaje son los diálogos formativos, es decir, aquellos diálogos cuyo objetivo es ofrecer consejos y orientaciones claras para superar los retos. En la literatura internacional los diálogos formativos se asocian con el término de feedback formativo y se indica que cuanto más información contengan los diálogos mayor eficacia e impacto en el aprendizaje (Wisniewski et al., 2020). Aunque no todas las personas, la mayoría de los alumnos y alumnas de primaria dominaban la ejecución de los retos que tenían que superar los compañeros y compañeras de secundaria. Lo que sí compartía todo el alumnado de primaria era el dominio de la explicación del reto y de las instrucciones necesarias para conseguir dominarlo. Por eso, se daban situaciones como la

que comenta una alumna de 4º de ESO sobre su tutora de primaria: “me decía: ‘se hace así, pero yo no lo he conseguido’. Pero, aunque no lo haya conseguido me ha enseñado cómo se hacía y de verdad me ha servido para superarlo” (RA3_a, líneas 370-372). Una acción que multiplica el aprendizaje es la transmisión de los consejos más formativos al mayor número de personas. Es lo que se denomina como ‘cadena de diálogos’ (Bakhtin, 1989) y que explica muy bien una alumna de secundaria:

al final todos hemos ayudado, incluso yo que he sido a la que más han ayudado porque cuando venía alguien a ayudarme, lo que me contaba, yo luego se lo decía a otra persona, aunque yo no tuviera el reto superado (RA3_a, líneas 363-366).

Las relaciones se vuelven más dialógicas a medida que se generan aprendizajes; lo que indica que los aprendizajes son fundamentales, no solo para mantener las expectativas altas, si no para favorecer relaciones más igualitarias: “la clase funciona muy bien y se establecen nuevas relaciones de igualdad cuando tutor/a y tutorizado/a tienen el mismo reto superado” (OPc_2 apadrinamiento, líneas 93-94). Aunque parece que no es tan imprescindible tener los mismos retos superados como que tutor/a y persona tutorizada tengan la percepción de ayudar, de ser útiles:

al principio pensaba que me estaban ayudando ellos a mí, pero yo no les estaba ayudando nada a ellos; me sentía un poco fastidiada porque, claro, que te estén ayudando todo el día y tú no puedas hacer nada... Ya, cuando tú ayudas, te sientes bien (RA1_a, líneas 56-61).

A medida que avanzan las sesiones va desapareciendo la relación tutor/a-tutorizado/a y se observa más a alumnado de primaria y secundaria colaborando para superar y mejorar retos. Los alumnos y alumnas de secundaria establecen redes de ayuda entre iguales y los niños y niñas de primaria ofrecen ayuda a más personas que a quienes tutorizan (OPc_2 apadrinamiento).

Esta dinámica de trabajo ha permitido generar interacciones más dialógicas que en otros formatos de trabajo. Un alumno de 2º de ESO relata que a diferencia de otras clases “he

actuado un poco más suelto, diciendo más cosas porque soy muy callado y no me gusta hablar en las clases, pero en esta sí he estado hablando (...), me ha servido para dialogar más, para hablar más” (RA6_a, líneas 179-183).

El alumnado de primaria se convierte en un referente de comportamiento respetuoso. El alumnado de secundaria destaca la sinceridad, el respeto y la honestidad con la que se comportan los niños y niñas de primaria: “de verdad se respetan y dicen las cosas como las sienten” (RA3_a, líneas 31-32), “me ha sorprendido también mucho la sinceridad que hay en esos alumnos, hay bastante sinceridad (...); son muy honestos” (RA7_a, líneas 40-41 y 46), “me fascinó bastante que cuando fui a esta clase no había ningún insulto, no se faltaban el respeto” (RA2_a, líneas 39-40). También, el alumnado de primaria es un ejemplo de posicionamiento ante las injusticias; cierto es que apenas hubo conflictos en las clases: un alumno de 2º afirma “yo por lo que he visto nadie le ha faltado el respeto a nadie y no ha habido ningún problema entre nadie” (RA5_a, líneas 55-56) y en 4º de ESO “no ha habido ningún conflicto, no ha habido ninguna falta de respeto” (RA2_a, líneas 123-124), pero cuando tuvo lugar una falta grave de respeto entre un compañero y una compañera de 3º de la ESO, alumnos de primaria se posicionaron denunciándolo en la evaluación a la vez que transmitían que “las faltas de respeto no se permiten y deben ser denunciadas” (OPc_2 apadrinamiento, línea 64). Esta denuncia es un ejemplo de actuación exitosa para el alumnado de la ESO. Otra actuación de posicionamiento se evidencia cuando un alumno de secundaria se refiere a un compañero utilizando un mote, e inmediatamente un alumno de primaria le dijo “¡eh, a tus compañeros no les puedes faltar el respeto!” (RA2_a, línea 58). Esto hizo recapacitar a la persona recriminada, quien tiempo después lo recordaba así: “me quedé en shock. A ver, no era un insulto lógicamente, era un mote, pero oye, el niño lo entendió como que era un insulto y dije: ‘oye, bien’; ¡me gustó, me gustó!” (RA2_a, líneas 63-64). Al respecto, al igual que se refleja en una reciente revisión sistemática de acoso escolar y EF (Martínez-Baena & Faus-Bosca, 2018), entrenar al alumnado de primaria en el diálogo respetuoso se convierte en una herramienta para empoderar al alumnado y contribuir a prevenir y denunciar situaciones violentas.

Destacan las relaciones respetuosas entre tutor/a y personas tutorizadas. A pesar de la diferencia de edad, hay muchos relatos que confirman que las relaciones y los diálogos con las personas tutoras son respetuosos e igualitarios: “en igualdad y respeto todos”

(RA1_a, línea 76), “totalmente (...), tanto ellos como yo; bueno, como el grupo en general” (RA2_a, líneas 120-122); “yo por lo menos a todos los alumnos de primaria los he respetado y los he hablado bien y no les he dicho ninguna cosa que les molestase” (RA4_a, líneas 67-68); “con ellas he sido muy respetuosa, no les he faltado nunca el respeto; ellas a mí tampoco” (RA5_a, líneas 51-53); “el diálogo con los compañeros de primaria ha sido respetuoso, de igual a igual, no había diferencias (RA6_a, líneas 48-50). Damon (1984) ya afirmaba hace décadas que en la tutoría entre iguales los niños y las niñas avanzan más en un ambiente de relaciones en las que el respeto es recíproco.

Las interacciones entre tutor/a y personas tutorizadas tienen un componente de sinceridad. Parece que destacan las relaciones de sinceridad, tanto en las ayudas: “él [refiriéndose al tutor asignado] me ayudó, pero de una manera sincera y sin querer nada (...) A medida que han ido pasando las sesiones he visto que había más sinceridad entre las ayudas” (RA2_a, línea 144 y 147-148), como en las valoraciones realizadas al final de cada sesión: “hemos sido sinceros la mayoría; yo le he valorado bastante bien porque he visto que me ha ayudado siempre y a otros compañeros he visto que también los ha ayudado (RA4_a, líneas 83-86).

2. Inteligencia cultural

En el modelo RIRC el éxito o aprendizaje no depende exclusivamente de las habilidades o destrezas físicas y corporales. Una alumna de 4º de ESO lo experimentó y así lo relata: “no estabas apartando a nadie por su condición física o porque igual no pudiera conseguirlo” (RA1_a, líneas 207-208).

Se hace visible que todas las personas tienen las mismas capacidades para aprender, lo cual se sostiene con postulados de autores referentes que defienden las capacidades universales de lenguaje, acción, reflexión y comunicación, todas ellas factores clave del aprendizaje (Chomsky, 1980; Cummins, 2002; Freire, 2012b; Habermas, 2010; Vygotsky, 2012). Se trata de un resultado percibido por todo el alumnado por lo que sus relatos son muy clarificadores: “no estabas apartando a nadie por su condición física o porque igual no pudiera conseguirlo; todos hemos hecho el mismo reto y hemos visto que todos lo podemos conseguir siendo cada uno como es” (RA1_a, líneas 207-209); “está todo en la evaluación. Mogollón de gente lo ha conseguido, gente que no tenía una buena condición física y ha conseguido bastantes retos” (RA7_a, líneas 259-260). Un alumno

de 4º de ESO tiene el mensaje muy interiorizado porque consigue los mismos resultados que el resto de sus compañeros y compañeras tras un proceso de superación de dificultades:

todos somos capaces de aprender lo mismo. No considero que ninguno tengamos ningún tipo de limitación, podemos superarnos y se ha visto que yo por ejemplo me he superado, otros compañeros han superado muchas dificultades y sí, todos podemos trabajar, unos con más esfuerzo y otros con menos, pero todos podemos llegar a lo mismo. Y se ha visto (RA2_a, líneas 463-467).

Se ha demostrado que las interacciones que generan aprendizaje no dependen de la edad, sino de la capacidad de comunicar y de la habilidad de ayudar. Cuando Vygotsky (2012) hablaba de ayudas para avanzar hacia el nivel de desarrollo potencial, se refería a la guía adulta experimentada y a la colaboración con un compañero o compañera más capaz, no indicando que tuviera que ser de mayor edad. Ante la pregunta: ‘a pesar de las diferencias de edad, ¿las ayudas que has tenido de tus compañeros de primaria te han servido para mejorar?’, un alumno de 4º de ESO responde “¡¡sí, sí, sí, sí, sí, sí!, ¡¡bastante, bastante!!” (RA2_a, líneas 30). El mismo alumno afirma que gracias a las interacciones vividas “muchos se han dado cuenta de que nadie es superior a nadie (RA2_a, línea 381). Una alumna de 4º de ESO que pensaba que el alumnado de primaria no sería capaz de enseñarles: “no sé si me lo iban a poder enseñar ellos. No sé, porque como los ves más pequeños, que igual a ellos tampoco les sale, ‘¿cómo me van a enseñar a mí?’” (RA1_a, líneas 12-14), tardó muy poco en darse cuenta del error de su creencia.

3. Transformación

Se observan varias transformaciones de contexto a diferentes niveles:

A nivel de centro: la tutoría entre iguales, valorada como un método o intervención de enseñanza eficaz (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016), supone un cambio organizativo y pedagógico valorado positivamente por el alumnado. En concreto, un alumno de 2º de ESO comparte que

nunca en otras clases se han coordinado para, por ejemplo, trabajar con niños más pequeños o nosotros trabajar con personas más grandes, nunca se han coordinado. Me parece muy buena forma de enseñar tanto a los mayores como a los más pequeños (...) Estaría bien que todos los años que estemos en este centro o en cualquier otro sean pruebas así (RA4_a, líneas 142-145 y 290-291).

A nivel de etapa educativa: se ha transformado la negativa inicial del alumnado de secundaria a ampliar el tiempo de aprendizaje durante el horario del recreo. Al inicio de la intervención el alumnado muestra mucha reticencia a acudir al recreo con el objetivo de aumentar el tiempo de práctica. En la recta final de la intervención empezaron a acudir aquellas personas que necesitaban superar algún reto: “vinieron dos alumnas al recreo” (OPc_2 apadrinamiento, línea 81); “en el recreo vinieron cuatro alumnos de 2º de la ESO y dos superaron retos” (OPc_2 apadrinamiento, línea 100); “en el recreo vinieron A., O. y otra compañera a trabajar el reto de saltar y botar. ¡O., de 4º de ESO, lo supera!” (OPc_2 apadrinamiento, líneas 109-110); una alumna de 3º de ESO dijo: “ayer al final no pude ir al recreo porque tenía un trabajo que hacer. el próximo día voy sin falta” (OPc_2 apadrinamiento, líneas 119-120).

A nivel de grupo: se percibe por parte del alumnado de secundaria un mayor respeto, compromiso y esfuerzo durante las sesiones de apadrinamiento que en otras formas de trabajo anteriores. Una alumna de 4º de ESO refiere mejoras en comparación a formas de trabajo anterior en EF: “en el tema de ayudar y ahora nos tratamos mejor” (RA1_a, línea 157). Un alumno de 2º de ESO relata en relación a algunos compañeros y compañeras de clase cómo en las tutorizaciones “han mostrado bastante más esfuerzo, se han interesado bastante más porque en otras pruebas mucha gente le da igual, literalmente, ni participan” (RA7_a, líneas 175-177). El profesor de EF de secundaria confirma que “la actitud de la clase de 3ºESO es diferente cuando están en el apadrinamiento que cuando están en las clases normales; se nota que ellos y ellas saben que vienen a trabajar y saben lo que tienen que hacer” (OPc_2 apadrinamiento, líneas 89-92).

A nivel personal: se evidencian transformaciones personales en el alumnado con una percepción de competencia baja. Algunos de los casos de transformación se muestran a continuación:

- C., alumna de 3º, es un claro ejemplo de transformación de actitudes de nulo esfuerzo y de derrotismo constante ante los retos. Al ver que recibe muchos consejos, ánimos y apoyos del maestro y de compañeras, pasa a estar más animada y confiada en superar los retos (OPc_2 apadrinamiento).
- S., un alumno con síndrome de Down, consiguió superar 3 retos de los 4 planteados, incluso con menos sesiones que el resto porque empezó más tarde (OPc_2 apadrinamiento).
- I., es otro caso de transformación. Al final de una sesión, y antes de que saliera por la puerta, el maestro le pregunta si le queda algún reto. Contestó que un reto, el de saltar-botar-pasar. El diálogo sigue de la siguiente manera:
 - Maestro: “pues vente en el recreo cuando quieras y te ayudamos”
 - I.: “¿pero es obligatorio?”
 - Maestro: “no, pero si tú quieres, puedes intentar superarlo”.
 - I.: “no, prefiero jugar en el recreo. Además, no lo voy a superar; es muy difícil”.
 - Maestro: “B. [alumna de 5º], ¡coge una comba y un balón! ¡Dos voluntarios más! Salen voluntarios y dice el maestro: ‘vamos a intentarlo y verás cómo no es tan difícil’”. Después del primer intento casi lo consigue. Insistimos 3 veces más y aunque no lo consigue se acerca y dice:
 - I.: “pues mañana, ¿no?”
 - Maestro: “mañana, ¿qué?”
 - I.: “para venir al recreo”
 - Maestro: “claro, cuando quieras [me da la mano y se va] (OPc_2 apadrinamiento, líneas 141-152).
- Una alumna de 4º, quien muestra una actitud inicial muy derrotista y negativa ante el afrontamiento de los retos, consigue transformarla y mejorar notablemente su percepción de auto-competencia: “pensando en que los he superado, cuando me propongan retos en el futuro pensaré que lo puedo conseguir; si lo conseguí en cuarto de la ESO, cómo no lo voy a conseguir ahora” (RA1_a, líneas 174-176).

A nivel social: las relaciones con el alumnado de primaria mejoran a raíz de la actuación de tutoría entre iguales. Una alumna relata que “ahora cuando los veo por la calle pues lo saludo y bien, porque antes pues era un niño...” (RA3_a, líneas 245-246).

A nivel de pensamiento colectivo: se rompen estereotipos vinculados a la edad. Antes de la intervención el pensamiento generalizado es que el alumnado de secundaria sabe hacer cosas más complejas que los de primaria. Este pensamiento se transformó por completo, prevaleciendo la idea de que la diferencia entre quien sabe hacer algo y quien no sabe no lo determina la edad, sino el tiempo de práctica. Algunos de los siguientes testimonios lo evidencian: “nunca pensé que iban a hacer retos tan complicados” (RA3_a, línea 5), “al principio veía que eran de cuarto de primaria, todavía no eran muy mayores, eran un poco pequeños y me sorprendió bastante que ellos supiesen hacer esos retos que hay gente que no los ha superado” (RA4_a, líneas 21-24); por último, un alumno de 4º de ESO relata una sensación que experimentaron más personas:

cuando nos dijeron esto del apadrinamiento pues nos lo tomamos un poquitín a risa porque dijimos: ‘¿a mí un chaval de cuarto qué me va a enseñar?’ (...) Y cuando vine el segundo día me dijeron los compañeros: ‘tranquilo que vas a flipar’. Y claro, ya me empezaron a explicar y dije: ‘buah, esto lo saco yo bien’. Empecé a hacer los retos y no me salió ninguno el primer día. Y yo veía y los chavales y decía: ‘pero ¿cómo lo hacéis?, ¿cómo lo hacéis?’” (RA2_a, líneas 17-18 y 20-22).

A partir de que el alumnado de secundaria empieza a confiar en las capacidades de los niños y niñas de primaria y en las propias, es decir, lo que Aubert et al. (2013) denominan confianza interactiva, se experimentan muchas transformaciones positivas. Al alumnado de primaria le permitió visibilizar el resultado de tanto esfuerzo realizado hasta el momento: “así enseñabas a los demás que siendo más pequeños pues podemos hacer cosas muy difíciles también. Y ellos también lo pudieron conseguir, pero les costó también a algunos” (RA14_2, líneas 285-287); y al alumnado de secundaria le permitió romper estereotipos de edad como explica una alumna: “que lo hayan conseguido te da como más motivación para decir: ‘bueno, si ellos lo han conseguido, no es una cuestión

de edad es de práctica, ¿no?” (RA1_a, líneas 22-23). Una alumna de primaria, quien ya era consciente de las claves del aprendizaje, explica que “con esfuerzo todos podemos hacer lo mismo” (RA10_2, línea 394).

A nivel de expectativas de éxito: se evidencian transformaciones sobre las expectativas de éxito de algunos alumnos y alumnas de secundaria. Una alumna de 4° de ESO, que partía de unas expectativas de éxito muy bajas, consiguió transformarlas a medida que los resultados iban mejorando: “no es que creyera mucho en mí para conseguir algunos retos, pero al final veo que lo he conseguido; y los que más difíciles veía yo para mí” (RA1_a, líneas 146-147). Al respecto, es importante señalar que las expectativas altas solo se mantienen en el tiempo cuando se visibilizan resultado (Flecha, 1997a).

A nivel de expectativas iniciales: se evidencian transformaciones en relación a las expectativas iniciales que el alumnado de secundaria estableció para la actuación del apadrinamiento. Antes de iniciar la propuesta el alumnado de secundaria pensaba que las actividades propuestas iban a ser sencillas, al mismo nivel que atribuían al supuesto trabajo del alumnado de primaria. Como demuestran los siguientes relatos, las expectativas iniciales se transformaron por completo cuando inició la actuación: la primera vez que el maestro de primaria explica la actuación a los grupos de secundaria algunos comentarios fueron: “buah, para jugar a pilla y al escondite como que pasamos” (RA2_a, líneas 15-16); “pensé que los retos iban a ser mucho más fáciles porque unos niños de diez años no pensaba que iban a hacer tantas cosas porque yo con su edad no lo hacía” (RA3_a, líneas 14-15); “yo pensaba que iban a ser cosas mucho más sencillas y no sabía que ellos podían hacer unas actividades que yo nunca pensaba que podía llegar a hacer” (RA5_a, líneas 24-25).

Se evidencia que las altas expectativas, los apoyos efectivos y la percepción de competencia por parte del alumno son algunos de los factores, ampliamente investigados (Mead, 1973; Merton, 1964; Rosenthal & Jacobson, 1968), que desencadenan las transformaciones personales y colectivas que mejoran los aprendizajes y las relaciones entre iguales. Además, muchas de las transformaciones reflejadas se vinculan con la creación de sentido debido a que, como indica Flecha (1997), una de sus consecuencias es el impulso del deseo por aprender.

4. Dimensión instrumental

El alumnado de secundaria percibe una mejora en relación al aprendizaje curricular, pero siempre vinculada al esfuerzo: “te vas dando cuenta de que todo cuesta un esfuerzo y ese esfuerzo hay que hacerlo para superar los retos” (RA4_a, líneas 166-167); “los retos sí pensaba que los podía superar pero que habría que esforzarse” (RA6_a, línea 206); “los retos estuvieron bastante bien; puede superarlos todos y me gustó bastante, sí” (RA2_a, línea 25). Parece que los programas de tutoría entre iguales generan aprendizaje, independientemente del rol o del nivel de partida del alumnado. Aunque en un contexto curricular diferente, un estudio que implementa un programa de tutoría sistemático para la mejora de la lectura (Fuchs, Fuchs, Mathes, & Simmons, 1997), concluye que todos los alumnos y alumnas, independientemente de tener discapacidades o no y del nivel académico, demostraron un mayor progreso en la lectura que antes del programa.

El alumnado valora de forma positiva la igualdad de resultados. Aunque el siguiente relato se vincula a la inteligencia cultural, en él se refleja que la igualdad de resultados, además de ayudar a conseguir objetivos igualitarios, favorece, como decía Freire (1997), la unidad en la diversidad: “todos hemos hecho el mismo reto y hemos visto que todos lo podemos conseguir siendo cada uno como es” (RA1_a, líneas 208-209). En el siguiente relato queda claro que la igualdad de resultados evita que se establezcan diferencias de nivel o juicios que puedan generar malestar en las personas: “me pareció bien porque así, si todos y todas consiguen los retos, no habría que por qué decir: ‘no, es que yo he hecho esto y tú lo otro...’” (RA6_a, líneas 240-241). También permite valorar objetivamente los aprendizajes adquiridos y excluir factores que pueden condicionar las calificaciones: “pues me parece justo porque así todos podemos valorar lo que hemos conseguido, y no por ser más inteligente o más rápidos tener mayor nota” (RA5_a, líneas 134-135). Por último, la igualdad de resultados se valora como un principio fundamental para no dejar a nadie atrás: “me parece muy bien, para no dejar a ningún alumno rezagado. Solamente se quedaban atrás, pues, a los que no les interesa en absoluto” (RA7_a, líneas 217-218). De hecho, en una de las más importantes revisiones de literatura científica sobre inclusión en EF, se identifican la tutoría entre iguales como una estrategia que aumenta la inclusión educativa (Qi & Ha, 2012).

El alumnado valora los aprendizajes y muestra preocupación por obtener buenas calificaciones. Los siguientes relatos son muestra de ello: “todos se han interesado en participar, superar los retos y que pudieran sacar todos buena nota” (RA4_a, líneas 278-279); “aquí por lo menos te esfuerzas y tienes una recompensa, por decirlo así en la evaluación” (RA1_a, líneas 164-165); “tu esfuerzo va a valer la pena” (RA1_a, línea 171); incluso se llegan a dar situaciones en las cuales el atractivo de los resultados se convierte en un escudo protector contra situaciones disruptivas, tal y como relata un alumno de primaria: “yo no voy con vosotros porque sé que me vais a meter en problemas?. Entonces, luego me iba a fastidiar más la nota de EF” (RA6_2, líneas 58-59).

Se aprecia una valoración complementaria de los aprendizajes curriculares y de los aprendizajes sentimentales, no siendo necesario elegir entre una de las dos esferas del aprendizaje, las cuales suelen presentarse como excluyentes y separadas en los actuales discursos hegemónicos del área de EF (Castro, 2015; López-Pastor, 2012). En la siguiente reflexión de un alumno de secundaria menciona dos esferas de la dimensión instrumental, compatibles entre sí: la esfera técnica -aprendizajes, competencias, habilidades- y la humanista -valores y sentimientos-:

creo que si hubiéramos trabajado así desde el principio de curso habríamos sentido más lazos en clase, más compañerismo, más respeto, y habríamos enseñado a la gente también un poquitín a argumentar; incluso yo hubiera podido haber aprendido más cosas y otros compañeros también (RA2_a, líneas 238-241).

Se demuestra que no es incompatible generar aprendizaje en un ambiente en el que las personas se divierten: “creo que es una actividad muy educativa, y nos ayudamos mutuamente; me ha parecido muy entretenido” (RA5_a, líneas 3-4 y 6), ni es incompatible aprender, divertirse y generar relaciones de amistad: “me he divertido mucho; también he hecho amigos de primaria. No conocía a ninguno, conocía a uno que es mi vecino, pero muy poquito” (RA7_a, líneas 5-7).

Se desatan muchas emociones y sentimientos diferentes a lo largo de la actuación del apadrinamiento, tanto por parte del alumnado de primaria como por el de secundaria:

- Sorpresa: “V., alumno de 5º, se quedó sorprendido cuando sintió que le tuvieron en cuenta cuando su tutorizada le preguntó que a quién quería que ayudaran” (OPc_2 apadrinamiento, líneas 29-30).
- Ilusión: El alumnado de 4º de primaria estaban muy emocionados al final de la primera sesión de tutorización con 2º de ESO. Lo transmitían en sus comentarios durante el tiempo de diálogo final de la sesión. N., profesor de secundaria comenta que sus alumnos y alumnas también estaban emocionados, aunque al principio parecían algo distantes (OPc_2 apadrinamiento).
- Diversión: “he disfrutado con los niños y me lo he pasado muy bien” (RA3_a, líneas 5-6); “esta clase, sinceramente, ha sido bastante divertida” (RA7_a, línea 229).
- Orgullo: “me sentí muy orgullosa de mi misma por haberlo superado” (RA5_a, línea 17).
- Alegría: “cada vez que superaba los retos se ponía muy contenta y se iba corriendo a todos los lados” (RA10_2, líneas 384-385); “consigue superar su último reto y se da un abrazo con una compañera” (30/5/17) (OPc_2 apadrinamiento, líneas 161-162).
- Sentimiento de utilidad: “me he sentido bien porque mi apadrinada me hacía caso a lo que la decía y aprendía de mis ayudas” (RA10_2, líneas 368-369)
- Solidaridad: “esta actividad me ha parecido bien porque así aprendo a trabajar con más gente y aprendes a ayudarlas” (RA5_a, líneas 108-109).

Algunos sentimientos perduran después de la intervención, como la amistad que afirma mantener un alumno de 4º con compañeros de primaria: “me ha gustado bastante por los vínculos que he desarrollado con mis profesores como yo los llamo [refiriéndose a los tutores de primaria], porque he mantenido una amistad, sigo en contacto con ellos” (RA2_a, líneas 3-4); otra evidencia de aprendizaje perdurable se refleja en el relato de una alumna de secundaria: “he aprendido confiar más en mí; antes no confiaba tanto en que iba a conseguir algo. Si pensaba que no lo iba a hacer, igual no lo conseguía porque lo seguía pensando todo el rato (RA1_a, líneas 195-198); por último, una alumna relata que la experiencia le ha servido para valorar el esfuerzo y mostrar comportamientos más solidarios con los iguales: “me ha servido de verdad para esforzarme más, para ayudar a los compañeros, aunque ellos conmigo no tengan buena relación” (RA3_a, líneas 197-

200). Los resultados obtenidos pueden explicarse porque en entornos dialógicos en los cuales las interacciones están guiadas por el diálogo igualitario, se aceleran los aprendizajes, tanto curriculares como emocionales y sentimentales (Racionero-Plaza, 2010).

Por último, parece existir una causalidad entre la mejora de las relaciones y la mejora del aprendizaje y, a su vez, una relación inversa entre aprendizaje y conflictividad. Los siguientes relatos lo evidencian: “estuve bien porque además nos íbamos conociendo más e íbamos trabajando mejor. Entonces, pues eso es bueno” (RA14_2, líneas 291-292); “si estás trabajando no tienes tiempo para buscar malos rollos porque estás ocupado” (RA7_a, líneas 94-95). Se pone en valor las relaciones de amistad para mejorar las ayudas y el aprendizaje: “me ha estado ayudando con los retos y encima como ya nos conocíamos nos ha venido mucho mejor” (RA6_a, líneas 24-25); “si estoy con mis compañeros trabajo más” (RA6_a, línea 189). Retomando la argumentación anterior, se incide en que los entornos de aprendizaje en los que predominan las interacciones y los diálogos igualitarios, generan una mejora del aprendizaje del alumnado, una mejora de las relaciones y un aumento indiscutible de la solidaridad (Aubert et al., 2013).

5. Creación de sentido

Con relación a las condiciones que estimulan o potencian la creación de sentido se han evidenciado las siguientes:

Cuando se establecen relaciones más dialógicas, cargadas de sinceridad y de ayuda, se genera mayor creación de sentido. Se trata de un proceso, por lo que suele pasar tiempo hasta que se dan una serie de condiciones que favorezcan que las relaciones del alumnado sean cada vez más dialógicas:

la primera clase no les hice mucho caso, la segunda tampoco, la tercer ya al confiar en ellos ya dije: ‘lo han superado, confío en él, más o menos somos amigos, digo, oye vamos a intentarlo a su manera y creo que así es una manera buena de conseguirlo’ (RA2_a, líneas 435-437).

La creación de sentido tiene un origen intersubjetivo por lo que las interacciones con iguales en un ambiente de esfuerzo, de apoyo solidario y éxito fomenta el sentido.

Algunos relatos lo demuestran “al principio yo no tenía mucho interés porque pensaba que igual no lo iba a conseguir, pero viendo que mis compañeros lo conseguían, ‘¿por qué yo no lo voy a conseguir?’ O sea, que sí me interesaba más” (RA1_a, líneas 252-254); “veía a mis compañeros que trabajaban, que se esforzaban por hacerlo y digo: pues no voy a ser yo alguien distinto entre tanto esfuerzo; pues me voy a esforzar yo también para conseguirlo” (RA7_a, líneas 250-252). Un alumno contempla la posibilidad de superar los retos al ser consciente de tener apoyo y no tener dudas en que es necesario esforzarse: “a ver si lo puedo conseguir, voy a esforzarme todo lo que pueda y el compañero me está ayudando mucho, a ver si podemos conseguir los retos” (RA4_a, líneas 203-204). En la misma línea del relato anterior, una alumna de secundaria atribuye la creación de sentido a las ayudas y a ser consciente de las mejoras en el aprendizaje: “ver que mis compañeros me ayudaban y que poco a poco sí me iba saliendo (RA1_a, líneas 151). Este hallazgo está respaldado por las aportaciones de Aubert et al. (2009), quienes indican que es necesario hacer consciente al alumnado de su aprendizaje para poder crear sentido.

Por lo tanto, se observa que la creación de sentido implica hacer consciente al alumnado de su aprendizaje y de la posibilidad de mejora bajo ciertas condiciones, entre las que destacan: cambiar el lenguaje de la queja por el lenguaje de la posibilidad, esfuerzo, apoyo y tiempo de práctica. Una alumna de secundaria mostraba una actitud derrotista y de negación al percibir que no iba a superar ningún reto. En el momento que se esforzó y fue consciente de la mejora producida al superar uno de los retos más complejos, su actitud cambió. Ante la pregunta ‘¿sigues pensando lo mismo?’ contestó que no entre risas de alegría (OPc_2 apadrinamiento). Otro alumno manifestaba, antes de tener sentido, que no quería condicionar la nota de los compañeros y compañeras de su clase: “no quiero perjudicar a mis compañeros en la nota porque estoy seguro de que no voy a conseguir los retos” (OPc_2 apadrinamiento, líneas 18-19); ese mismo alumno declaró lo siguiente al finalizar la intervención: “pude superar todos los retos y me gustó bastante, sí” (RA2_a, línea 25), lo que demuestra un cambio en relación al aprendizaje y a su auto-reconocimiento en el grupo-clase.

Además de aumentar la consciencia del aprendizaje, hay otros aspectos que ayudan a crear sentido. Por ejemplo, las interacciones entre iguales crean un sentimiento de pertenencia que hace que el alumnado perciba los éxitos individuales como un éxito

compartido: “ha sido un triunfo que hemos ganado los dos, él por ayudarme y yo por esforzarme. Es decir, es un triunfo que hemos ganado los dos, no solo de uno” (RA4_a, líneas 233-235). Y es que, la percepción individual de los conocimientos creados en interacciones dialógicas se transforma, como indicaba Rogoff (1993), producto de haber conseguido la intersubjetividad. También, ayudan las interacciones en las se reconoce y se tiene en cuenta a todas las personas; un alumno de 5º se quedó sorprendido cuando sintió cómo le tuvieron en cuenta (OPc_2 apadrinamiento). Por último, se ha evidenciado que superar límites que se perciben como insuperables se convierte en un estímulo o impulso de la creación de sentido: “no creía que pudiera llegar a hacer algunos retos y después me he dado cuenta que podía hacerlo y me he sentido más motivada” (RA5_a, líneas 145-147); “en el reto de cuatro manos no sabía que podía hacerlo así y la verdad es que me he sentido muy bien. Me ha dado una buena alegría y me ha motivado para ayudar a otros compañeros” (RA7_a, líneas 149-151).

Percibir un clima de trabajo seguro y agradable facilita la creación de sentido. Una alumna de secundaria lo explica de la siguiente manera: “creo que al principio no han tenido bastante interés, pero después a lo largo de las sesiones sí hemos tenido más interés porque era divertido, porque pasabas tiempo con niños pequeños que siempre te alegraban un poco la mañana...” (RA1_a, líneas 290-292).

La responsabilidad individual está vinculada con la creación de sentido. En el momento que el alumnado se compromete con la mejora de los resultados, el aprendizaje cobra sentido para ellos y ellas. Dos evidencias claras son (a) cuando el profesor de EF de secundaria confiesa que “la actitud de la clase de 3ºESO es diferente cuando están en el apadrinamiento que cuando están en las clases normales” (OPc_2 apadrinamiento, líneas 89-90), justificándolo con el siguiente argumento: “se nota que ellos y ellas saben que vienen a trabajar y saben lo que tienen que hacer” (OPc_2 apadrinamiento, líneas 91-92), y (b) la transformación vivida por algunos alumnos y alumnas en relación a ampliar el tiempo de práctica durante el recreo.

6. Solidaridad

La actuación de apadrinamiento, implementada dentro del modelo RIRC, potencia relaciones de ayuda solidaria y fomenta el compañerismo. Durante la intervención se han observado muchas situaciones que lo evidencian y relatos de los alumnos y alumnas

participantes que lo confirman. Una alumna de 4º ofrece ayuda a una compañera de clase, que es vecina: “si quieres puedes coger una comba y te ayudo por las tardes para superar el salto doble” (OPc_2 apadrinamiento, líneas 166-167). Otra alumna de secundaria destaca de la intervención en EF el compañerismo y las ayudas vividas: “la ayuda y el compañerismo que hemos tenido, que nos hemos ayudado mutuamente; aunque algunas personas han conseguido sus retos, han preferido ayudar a los demás en vez de mejorar los suyos” (RA1_a, líneas 183-185); incluso se observa que hay personas de secundaria que ayudan sin tener el reto superado, hecho que un alumno de secundaria lo califica de compañerismo: “eso es también compañerismo” (RA2_a, líneas 505), y añade que “al final creas lazos con la persona que te lo está explicando porque tú se lo agradeces” (RA2_a, líneas 588-589). Algunas personas perciben que las ayudas son realmente solidarias, yendo más allá de la obtención de una buena calificación: “no se les veía que solo quisiesen sacar una nota buena” (RA4_a, línea 79) o de ayudar solo a personas de confianza. En el siguiente relato se muestra cómo un alumno percibe el compañerismo y el sentimiento de felicidad que le genera trabajar en un ambiente de solidaridad:

entre el trabajo de mi compañero de primaria y el mío, y la ayuda de compañeros de la ESO fue como, entre todos, hemos podido hacer que yo haya superado el reto. Fue más felicidad por eso que por haber superado el reto (RA2_a, líneas 454-457).

Por último, hay consenso entre el alumnado de secundaria en afirmar que el alumnado de primaria son ejemplo de solidaridad y de compañerismo: “entre ellos están muy unidos, muy unidos, la verdad” (RA2_a, líneas 82); “siempre se están ayudando, son siempre amigos, nunca hay disputas entre ellos” (RA5_a, líneas 39-40).

La solidaridad vivida por el alumnado cumple las características descritas por Racionero-Plaza y Padrós (2010) sobre la verdadera solidaridad en el contexto escolar: implica relaciones igualitarias y sinceras, se vincula con el diálogo, supone recibir y dar ayuda, y comprometerse con los mejores resultados para todos y todas.

Como se ha mencionado, un comportamiento solidario está relacionado con apoyar e impulsar del aprendizaje del resto de personas. Conocedor el alumnado de primaria, porque lo ha experimentado, de que la práctica repetida es fundamental para mejorar el

aprendizaje, se ha preocupado de potenciarlo entre el alumnado de secundaria: “siempre me ayudaban muchísimo, me hacían repetirlo 800 veces, 800 veces, para delante, para atrás [risas]”, relata una alumna de secundaria (RA3_a, líneas 70-71).

Otro resultado indica que, en el momento en el que el alumnado asume la responsabilidad compartida, las ayudas solidarias se disparan. Llega un momento en el que las ayudas se vuelven versátiles y la relación tutor/a–tutorizado/a se diluye, aflorando relaciones de ayuda más igualitarias y diversas. A partir de la segunda y tercera sesión el alumnado empieza a superar retos y se observa como algunas personas mejoran los retos y otras, además de mejorar retos conjuntamente con los alumnos y alumnas de primaria, ayudan a sus iguales de secundaria (OPc_2 apadrinamiento); en el relato de una alumna de secundaria también se refleja esa ayuda entre alumnado de secundaria: “en ese punto, en vez de mejorar sus retos han preferido ayudar a otros” (RA1_a, líneas 313-314). El profesor de EF de secundaria lo corrobora comentando que a partir de la segunda sesión “ya se empiezan a notar las ayudas entre alumnado de la ESO” (OPc_2 apadrinamiento, línea 46), como apunta una alumna, ayudas que se ofrecen y se reciben de todos y todas: “los que más saben igual ayudan más a una persona que le cuesta mucho, pero, quieras que no, estamos ayudando todos” (RA1_a, líneas 346-347). A pesar de que el tipo de tutoría entre iguales más usado entre alumnado de diferente edad es el de tutoría fija, sobre todo del alumnado de mayor edad sobre el de menor edad (Duran & Vidal, 2004), con esta intervención se ha demostrado que la edad no es condicionante para fijar el rol de experto, y por otro lado, se demuestra que el tipo de tutorización puede variar a medida que se avanza en la actuación. En esta intervención se ha pasado de una tutorización fija entre alumnado de diferente edad a una tutorización recíproca (Sánchez-Chacón, 2014).

A pesar de que las ayudas entre el alumnado de secundaria se amplían en cada sesión, los niños y niñas de primaria nunca dejan de ayudar: “puedes contar con ellos para cualquier cosa porque te van a ayudar siempre” (RA4_a, línea 43); “sí, siempre me han ayudado y como he dicho, me han ayudado para que siguiera trabajando (RA3_a, líneas 353-354). Y también muestran preocupación por los progresos de los alumnos y alumnas asignadas: “el compañero con el que he estado yo me preguntaba todos los días ‘¿has practicado?, ¿has hecho lo otro?’ y me saluda siempre que me ve” (RA4_a, líneas 73-73). Como se indica en INCLUDED-Consortium (2011), las relaciones de interdependencia positiva que se generan en entornos de aprendizaje dialógico favorecen que el alumnado se

convierta en un recurso valioso con el que se puede contar para apoyar y dar respuesta a las necesidades de los compañeros y compañeras.

Las valoraciones en relación a las ayudas solidarias que hace el alumnado pueden agruparse en tres:

(1) Sin las ayudas no hubieran conseguido muchos de los retos: “el de salto doble no lo habría conseguido yo solo” (RA7_a, línea 27); “si no me hubiera ayudado no habría conseguido los retos” (RA5_a, línea 34); una alumna afirma que los ingredientes para superar los retos fueron “que me ayudaran mis compañeros y me apoyaran” (RA6_a, línea 213).

(2) Las ayudas fueron percibidas como solidarias: “creo que las dos primeras clases era más por tener buena nota, pero luego, creo que lo hizo para que yo aprobase” (RA2_a, líneas 133-135); “creo que me ayudaban para yo poder superar los retos y tener una buena nota, no para ellas mismas” (RA5_a, líneas 63-64); “en general querían hacerlo porque ellos querían, no por los puntos” (RA6_a, línea 70). Pero había algún caso que ayudaba para conseguir una buena calificación: “EE. lo hacía solidariamente, pero había otro niño, AA., que quería los puntos y los quería sí o sí” (RA6_a, líneas 68-69). Ante esta motivación por un interés personal, un alumno de 2º de ESO argumenta de una manera muy acertada:

yo creo que los que me han ayudado me han ayudado de corazón, pero, aunque no hubiesen ayudado de corazón para buscar la mejor nota, pues sinceramente, no me hubiera importado demasiado (...) Básicamente el beneficio que tiene ayudar es conseguir mejor nota. Si tú ayudas, aunque sea para conseguir nota, tienes que hacerlo bien, entonces beneficias al grupo (RA7_a, líneas 98-100 y 103-105).

En este sentido, Aubert et al. (2013) indican que “cuando el egoísmo tiene efectos positivos en otras personas y no solo en nosotros y nosotras (...), puede ser deseable” (p.227).

(3) El sistema de trabajo fomenta que haya una amplia red de ayudas: con este sistema “tienes la opción de ayudar o ayudarte a ti mismo, y aquí prefieres igual ayudar

a otro compañero o amigo porque ves que no lo va a conseguir. Otros años en EF, tú hacías lo tuyo y alguna vez sí ayudabas a alguno, pero no tanto” (RA1_a, líneas 317-320); “con este método que se ha impuesto en esta evaluación de EF (...) si quiero aprobar tengo que ayudar, no me queda otra. Entonces, quieras o no, mucha gente al final aprende” (RA7_a, líneas 270 y 273).

7. Igualdad de diferencias

Con relación al principio del aprendizaje dialógico igualdad de diferencias se encuentran los siguientes resultados:

En la intervención de apadrinamiento bajo las características del modelo RIRC se contempla un nivel diferenciado de apoyos en función de las necesidades del alumnado. Varios son los casos y los relatos que lo confirman: por ejemplo, S., un alumno con síndrome de Down, demuestra a todos sus compañeros y compañeras que es capaz de hacer lo mismo que el resto, aunque para ello necesite más apoyo (OPc_2 apadrinamiento, líneas 136-137), al igual que a “L. se le ha dado más apoyo porque lo necesitaba más que Y., y es justo” (RA2_a, líneas 551-553); la propia Y. también percibe justo el nivel diferenciado de ayudas: “yo no necesito la misma ayuda que necesita por ejemplo en este caso L., y creo que se le ha ayudado y lo entiendo” (RA3_a, líneas 360-361). El nivel diferenciado de apoyos se consigue de diferentes maneras, por ejemplo solicitando ayuda de otros iguales con habilidad para ayudar, como relata una alumna de primaria: “le daba apoyos y buscaba a más gente para que le dieran más apoyos y al final acabó superando todos los retos” (RA2_2, líneas 250-251) o solicitando ayuda a los profesores: “todos hemos intentado ayudar a todos en lo que pudiéramos y si no éramos capaces de ayudarle, vosotros estabais ahí para ayudarlos” (RA5_a, líneas 184-185).

En la intervención de apadrinamiento bajo las características del modelo RIRC se contempla el aprendizaje como un acto relacional. Hay múltiples evidencias que indican que los aprendizajes del alumnado implican un componente intersubjetivo: “éramos tres de secundaria y tres de primaria que nos estábamos ayudando mutuamente” (RA6_a, líneas 33-34); “nunca hemos tenido a alguien que de verdad nos motive y nos ayude a mejorar (...) y en este caso era ‘no nos sale, pues intentarlo, intentarlo’ [con la ayuda de los compañeros y compañeras de primaria]” (RA3_a, líneas 228 y 231). La relación de

ayuda es percibida como bidireccional: “los niños pequeños a nosotros nos pueden enseñar muchas cosas; igual que nosotros a ellos” (RA1_a, líneas 40-41).

En la intervención de apadrinamiento bajo las características del modelo RIRC se constata la reciprocidad de los apoyos. Llega un momento en el que las ayudas son mutuas y las personas que iniciaban en un rol de tutorizadas, se convierten en tutoras: “mi tutorizada y yo, que teníamos esos retos superados, pues nos hemos dividido; ella ha ayudado a una persona y yo he ayudado a otra” (RA5_2, líneas 635-636); un alumno de secundaria reivindica la ayuda recibida por otras personas de primaria y de secundaria: “también otros muchos compañeros de su clase de primaria han ayudado a superar retos, tanto de su clase como de la mía. Nosotros también hemos ayudado a todos” (RA4_a, líneas 37-39).

Como indican Aubert et al. (2013), el aprendizaje entre iguales no tiene mucha acogida en los contextos educativos porque existe el pensamiento erróneo de que el alumnado más hábil aprende menos o no aprende. Los resultados de la presente intervención demuestran que el aprendizaje es bidireccional, incluso llega un punto en el que se diluyen los roles y se convierten en alumnos y alumnas de grupos diferentes trabajando con iguales objetivos. Roth y Radford (2010) indican que avanzar hacia la zona de desarrollo potencial no es tan efectivo mediante una relación de oposición entre quien sabe y quien no sabe, como con relaciones interactivas repletas de comunicación. Pero es importante señalar que la bidireccionalidad en el aprendizaje sucede cuando la persona, más o menos hábil, se responsabiliza de su aprendizaje y del aprendizaje de los demás, es decir, cuando existe simetría en las responsabilidades. Se ha observado que esto último condiciona mucho más que el nivel de destreza o habilidad con el que parte un alumno o alumna.

En la intervención de apadrinamiento bajo las características del modelo RIRC se contemplan objetivos igualitarios. El alumnado percibe que los objetivos de la actuación del apadrinamiento son igualitarios y deseables: “ha estado bien que todo nos ayudáramos para conseguir el mismo objetivo” (RA3_a, líneas 265-266). Un alumno de secundaria afirma que este tipo de práctica favorece una práctica igualitaria: “lo fomenta mucho; se tendría que hacer así en bastante más asignaturas” (RA7_a, línea 268), hasta el punto de generar un equilibrio en el grupo “pero totalmente, estábamos igualados” (RA2_a, líneas 384).

La intervención de apadrinamiento bajo las características del modelo RIRC ha permitido que el alumnado sea consciente de la igualdad de las diferencias. El siguiente relato explican con claridad la esencia de la igualdad de diferencias:

todos somos capaces de aprender lo mismo (...) podemos superarnos y se ha visto; otros compañeros han superado muchas dificultades y sí, todos podemos trabajar, unos con más esfuerzo y otros..., pero todos podemos llegar al mismo objetivo. Y se ha visto (RA2_a, líneas 463-467).

Fuchs et al. (1997) indican que la tutoría entre iguales favorece que el alumnado sea más responsable con la diversidad. Ahora bien, es importante que la responsabilidad vaya en la dirección adecuada, porque responsabilizar al alumnado en una diversidad homogénea o desigual tendría efectos contraproducentes con relación a la educación de calidad, inclusiva y equitativa.

5.4.2 Dimensión exclusora

Esta dimensión acoge resultados que evidencian situaciones, actuaciones, comportamientos, estrategias y actos registrados durante la tutorización entre iguales que limitan o dificultan la presencia de los principios del aprendizaje dialógico en el modelo RIRC.

8. Diálogo igualitario

La validez de los argumentos es fundamental para establecer diálogos igualitarios, pero debe acompañarse de una red de apoyo que empodere a las personas a exponer sus opiniones y que proteja contra posibles represalias. Son muchos los relatos que reflejan que hay algunos compañeros y compañeras que no saben argumentar de forma respetuosa y que provocan el miedo en personas igualitarias a opinar en público, por represalias o venganzas. Algunos testimonios lo aclaran: “hay ciertas personas con las que no puedes argumentar porque no..., sus argumentos solo son insultar u ofender” (RA2_a, líneas 211-212); en relación a la sesión de la calificación final dialogada de 3º de ESO el maestro de primaria afirma que “en 3º eran todo decisiones para el beneficio de uno o de otro, no saben argumentar” (RA2_a, líneas 215-216); un alumno destaca cómo los intereses personales estaban por encima de los grupales en algunas personas: “lo que pasa que hay

mucha gente que le da igual o que busca su propio beneficio o el de sus amigos. Lo que les pase a los demás les da igual” (RA7_a, líneas 108-110); haciendo referencia a los acuerdos que hay que establecer en la sesión de calificación, una alumna deja entrever las posibles represalias ante determinadas decisiones: “yo creo que igual debería ser la votación como en anónimo, porque si tú lo expones delante de toda la clase, pues toda la clase se va a venir contra ti” (RA3_a, líneas 145-146); “en secundaria hay gente que se cree muy ‘gallita’” (RA6_a, líneas 53-54); “había miedo a decir las cosas por represalias o porque luego dijeran algo” (RA6_a, líneas 80-81). La brevedad de la intervención no ha permitido potenciar transformaciones en este sentido en todo el alumnado, pero sí ha desvelado una realidad de las aulas de secundaria del centro 2. Es importante tenerlo en cuenta porque, precisamente las represalias y el miedo a las amenazas son motivos por los que los alumnos y alumnas no se atreven a denunciar injusticias o, simplemente a mostrar opiniones o juicios de valor (Global Working Group to End SRGBV & UNGEI, 2019).

9. Inteligencia Cultural

Se reportan limitaciones temporales que han sido transformadas durante la intervención y que se reflejan en la categoría ‘transformación’. La más recurrente es la baja confianza en las capacidades de los niños y niñas de primaria. Quizá, la visualización de grabaciones de los niños de primaria ejecutando los retos que posteriormente iban a enseñar, hubiera evitado iniciar la intervención con prejuicios edistas.

10. Transformación

Al igual que en la categoría anterior, se reportan expectativas iniciales que limitan temporalmente transformaciones del contexto y transformaciones personales. Entre las barreras destacan las bajas expectativas, autopercepciones bajas de competencia, lenguaje de la queja, mala gestión de la frustración y cultura del esfuerzo limitada. Todos estos condicionantes fueron transformados como se ha reflejado en los resultados presentados.

12. Creación de sentido

Aunque las interacciones sean exitosas, el alumnado que no se compromete con los objetivos grupales, difícilmente podrá crear sentido y eso, en opinión de un alumno de secundaria, es lo que le ha pasado a alguna persona:

creo que la mayoría de las personas que no conseguían los retos han tenido muchísimo interés por participar y conseguirlo, y otros que lo han hecho a la primera, en las primeras dos clases, ya luego se han desmotivado y como no quieren ayudar a nadie y han hecho ellos lo suyo, pues pasan de seguir con el reto (RA4_a, líneas 249-252).

Si existe una asimetría entre la responsabilidad individual y la responsabilidad compartida con el aprendizaje del resto de compañeros y compañeras, el aprendizaje se reduce en comparación con el resto y la creación de sentido se convierte en un desafío aún mayor. Al respecto, Kuhn (1972) señala que se genera más aprendizaje en la personas que interactúan con iguales que en las personas que actúan por separado, de forma individual.

ANÁLISIS EN RELACIÓN CON LAS CLAVES

5.5 Resultados en relación con las claves del modelo

A continuación, se detallan los resultados obtenidos tras analizar toda la información recogida a lo largo de dos cursos de implementación del modelo RIRC. En este análisis se aglutinan los principales resultados de las 3 intervenciones en torno a la fundamentación y estructura del modelo. Este análisis realizado desde una perspectiva más amplia que el realizado en las intervenciones anteriores, tiene el propósito de mostrar una visión global y práctica del modelo.

Los resultados se presentan organizados en función de las categorías de análisis establecidas en el apartado 4.7 ‘análisis de la información’, las cuales coinciden con las diez claves del modelo. Con la intención de facilitar la lectura, se presenta de nuevo el cuadro de análisis (tabla 37).

Tabla 37. Cuadro de análisis de las claves del modelo

	Principios inclusivos	Principios dialogicos	Interacciones	Enseñanza de máximos	Apoyo	Información y feedback	Responsabilidad	Autonomía	Evaluación	Revisión
<i>Dimensión Transformadora</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Dimensión Excluyente</i>	11	12 ∅	13	14	15	16 ∅	17 ∅	18 ∅	19	20 ∅

Leyenda: los números arábigos corresponden con el código asignado a cada categoría en función de la dimensión; el símbolo de conjunto vacío (\emptyset) significa que no existe ninguna referencia codificada para esa categoría/dimensión.

5.5.1 Dimensión transformadora

Esta dimensión acoge resultados que evidencian situaciones, actuaciones, comportamientos, estrategias y actos registrados durante la implementación del modelo RIRC que garantizan o facilitan el cumplimiento de las claves del modelo.

1. Principios inclusivos

Esta categoría de análisis se vincula con la clave 1 del modelo RIRC: ‘Garantizar la presencia de los principios básicos de la educación inclusiva’.

El análisis de la información arroja evidencias que demuestran que la implementación del modelo garantiza la existencia de aspectos relacionados con los principios básicos de la educación inclusiva: presencia, participación y aprendizaje. A saber:

La presencia se vincula estrechamente con ofrecer una educación de calidad, aspecto que esta muy presente en el modelo, tanto por la fuerte fundamentación en evidencias científicas, como por la continua actualización y revisión de evidencias de impacto social que pueden incorporarse para mejorar la eficacia en la implementación del modelo.

Garantizar la presencia en educación también se relaciona con la lucha contra las desigualdades y las situaciones vulnerables que impiden un acceso equitativo de todo el alumnado. Parece haber suficientes evidencias que demuestran que la estructura y fundamentación de modelo RIRC permiten luchar contra toda situación que impida un acceso de calidad a cualquier alumno o alumna. Una maestra del centro 1 afirma que “esta

clase fomenta la no violencia, están muy concienciados y son muy responsables de lo que hacen” (Ec_M2, líneas 6-7). Además, se generan espacios de trabajo seguros, libres de violencia y solidarios; una madre voluntaria que asistía con regularidad a las clases de EF afirma que en las clases se fomentan espacios de seguridad en los que nunca observó burlas o críticas entre compañeros, y en los que, decía: “no he visto a nadie que se ría de nadie porque no le sale [un reto], yo no he visto” (RF3, líneas 302-310). Una alumna de 4º refuerza el ambiente respetuoso y solidario de las clases con el siguiente relato:

tenemos la misma obligación y los mismos propósitos todos (...) y había mucha solidaridad en clase. Es lo que más he aprendido estos dos cursos; también respeto a tus iguales y que no hay que ser machistas ni nada de eso” (OPc_1, línea 422-425).

El clima de trabajo que se genera en los diferentes grupos facilita que el alumnado con más dificultades para relacionarse, pueda romper barreras y mejorar su presencia social dentro del grupo y aumentar la seguridad emocional. Por ejemplo, una madre voluntaria corrobora los avances de su hija: “ha mejorado, ha mejorado porque a A. le cuesta muchísimo lo de coger grupo y eso, le ha costado un montón. Pero ahora noto que niñas que, por ejemplo, antes no le hablaban como E. o U., ahora sí” (RF1, líneas 341-343). Otra madre voluntaria indica que su presencia aportaba a su hija “más seguridad de decir, pues bueno, si mi madre viene aquí es que me va a ayudar y ayuda también a mis compañeros” (RF3, líneas, 333-334); y por último “O. [una madre voluntaria] es consciente que hay niñas y niños que necesitan más ayuda y la simple presencia ya le hace sentir muy bien a su hijo” (OPc_2 familias, líneas 115-116). Como resultado, la presencia de familiares en las clases de EF generaba un sentimiento de seguridad en muchos niños y niñas. Esa sensación de los familiares es confirmada por los alumnos y alumnas: “cuando están los familiares sientes más apoyo y seguridad para hacer las cosas” (GD_final_5º, línea 40).

En relación con la participación, todo el alumnado acaba siendo reconocido y aceptado por los compañeros y compañeras del grupo. De forma generalizada, el alumnado se alegra del éxito de sus compañeros, celebrando con mucho entusiasmo y alegría la superación de los retos, sobre todo cuando se superan aquellos que han sido más exigentes

o especialmente difíciles para algunas personas. Un maestro de EF que implementa el modelo en un centro diferente a los centros 1 y 2 relata que: “lo que más motiva al resto de la clase es el momento en el que a una persona que le cuesta supera el reto; eso es lo más potente que existe, es un polvorín de emociones” (Ec_EF, 13’:15”-13’:30”). Un grupo de 2º del centro 2 manifiesta ese ‘polvorín de emociones’ “saltando todos juntos en una colchoneta a modo de celebración cada vez que se cerraba un reto” (RA1_2, líneas 30-31), o los “compañeros y compañeras de N., una alumna de 4º, celebraron con mucho entusiasmo y alegría el éxito al superar el reto de ‘4 de 6 tiros’” (OPc_1, líneas 58-59). Estas celebraciones compartidas ayudan a crear sentido y a generar un sentimiento de pertenencia con el grupo que favorece el bienestar emocional de los niños y niñas. Una evidencia sólida que indica que el modelo es exitoso en generar bienestar emocional en el alumnado es el caso de una niña de 5º a quien le generaba ansiedad asistir a las clases de EF en cursos anteriores, hasta el punto de no querer ir al colegio el día que tocaba EF. Sin embargo, en el curso en el que se implementa el modelo no ocurría ese sentimiento, confirmándolo el padre con el siguiente testimonio: “con esto de los retos era todo lo contrario, le encantaba. O sea, le encantaba, y le gustaba y quería superarlos y se motivaba; e incluso fuera quería practicar cosas que luego hacía aquí” (RF2, líneas 31-33). O el relato de un alumno de 4º que confesaba que “antes no era conocido en el cole; ahora me conocen todos gracias a lo que hago con los zancos y vienen a pedirme ayuda en el recreo” (OPc_1, líneas 495- 496).

Otros factores vinculados con el aumento de la participación los enumera la tutora del grupo de 4º del centro 1: “valoran la colaboración y ayuda mutua, celebran los éxitos de los demás (...), todo produce un clima de bienestar en el grupo” (Ec_M1, líneas 8-10). Precisamente, otro de los resultados indica que el fomento de las relaciones de calidad entre el alumnado, las interacciones de ayuda solidaria y la red de apoyo del modelo aumentan el reconocimiento y aceptación de la diversidad del alumnado, y por lo tanto el bienestar emocional, además de reconducir la escasa participación de algunos alumnos en momentos puntuales del curso. La maestra responsable de EF en los grupos de 1º del centro 2 afirma cómo el apoyo entre el alumnado era tan intenso que “llegó un momento en el que no había diferencias casi, siempre con apoyos” (RM, línea 96). Los apoyos intensos aparecen cuando se necesitan, como en el caso de un alumno de 4º, quien tuvo muchas dificultades en el segundo trimestre y no llegó a superar muchos retos; al final

del tercer trimestre relata los motivos por los que recuperó la motivación y la mejora en los resultados: “me he encontrado muy motivado porque ha habido muchas personas que me han ayudado”, resaltando que lo que más le gusta de esta manera de trabajar es “el compañerismo” (RA8_1, líneas 226-228 y 239). Precisamente, “las relaciones entre ellos, el compañerismo” (Ec_AP, 1-2), es lo que también destacó una alumna universitaria que había realizado parte de sus prácticas en las clases de EF. En la misma línea, una madre voluntaria que asistía con asiduidad también destaca “cómo se relacionan entre los niños y cómo ellos intentan superar los retos y se ayudan unos a otros, el compañerismo (...) y, sobre todo, las redes que se crean de apoyo” (RF3, líneas 20-21 y 269).

Con relación al segundo elemento vinculado con la participación, la consciencia del alumnado, se ha demostrado que el alumnado es plenamente consciente de lo que saben y de lo que pueden llegar a saber. Son numerosos los relatos de alumnos y alumnas que indican lo que han aprendido durante el curso en el que se ha implementado el modelo, comparándolo con otros cursos en los que se trabajaba de diferentes maneras. A modo de ejemplo un alumno indicaba que “en otros cursos tenía la sensación de entrar y salir sin hacer nada” (GD_final_4º, línea 18). Incluso, algunos alumnos, conscientes de que la forma de trabajar fomenta mucho la participación igualitaria y la consecución de los objetivos por parte de todos y todas me plantean la siguiente cuestión lógica: “¿y por qué no se hace lo mismo en otras áreas?” (OPc_1, línea 333). Un alumno de secundaria del centro 2 directamente sentencia que “se tendría que hacer así en bastantes más asignaturas” (RA7_a, línea 268).

En relación con la toma de decisiones, manifestación estrechamente relacionada con la participación, los resultados ponen de manifiesto que el alumnado tiene la posibilidad de expresar sus sentimientos, denunciar injusticias, realizar aportaciones basadas en sus experiencias, proponer mejoras o incluso negociar aspectos relacionados con contenidos, tiempos o estructuras, entre otros. Precisamente, Morgan et al. (2005), apuntan que la cesión de decisiones relacionadas con los contenidos y con la planificación y organización de la práctica real, entre otras cuestiones, se vincula con el aumento de la autoestima. Aunque, durante cualquier momento la voz del alumnado es escuchada, la asamblea inicial y la evaluación al final de cada sesión son los tiempos destinados para escuchar, dialogar y compartir. Un alumno de 5º lo refleja claramente en el siguiente relato:

“siempre teníamos un momento en las clases para hablar y escucharnos” (GD_final_5°, línea 13).

En tercer principio es el aprendizaje. Ya se ha señalado, en los resultados de la intervención 1, que la dimensión instrumental o curricular está muy presente en el modelo RIRC, y de forma complementaria y compatible, también que existe un fuerte compromiso con la dimensión social y sentimental. A nivel instrumental, el alumnado manifiesta un mayor nivel curricular trabajando por retos que con otras formas de trabajo anteriores: “prefiero trabajar con retos porque aprendo más” (OPc_1, línea 411), e incluso saben distinguir los aprendizajes de la simple calificación, como es el caso de una alumna de 4º: “aunque no haya sacado una nota alta tengo ganas de que vuelvas porque he aprendido más que con otros profesores” (OPc_1, líneas 416-417).

A nivel de social, destacan los aprendizajes relacionados con el sentimiento de solidaridad, compañerismo y amistad. En el grupo de discusión del centro 2, una participante indica que “es un modelo que también genera y potencia la amistad” (GD_general, líneas 654-655). Son varias las relaciones de amistad generadas durante los cursos en el que se implementa el modelo, destacando la de dos alumnos de 4º por la trayectoria de la misma:

A K. le conocía, pero con K. no me hablaba en el barrio; nosotros nunca hemos sido amigos. Y nos empezamos a relacionar, nos llevábamos bien y dijimos ‘pues vamos a ponernos a ver si nos salen bien los retos’ (RA6_1, líneas 213, 28, 31-32).

El protagonista del relato confirma que gracias a las clases de EF ahora son buenos amigos.

El esfuerzo aparece como valor destacable en la mayoría de los relatos, junto con la ayuda de los compañeros. Ante la pregunta, ¿gracias a qué has podido conseguir retos tan complejos?, las respuestas siempre suelen coincidir a la formulada por una alumna de 4º del centro 1: “porque me he esforzado mucho y porque me han ayudado mis compañeros” (OPc_1, línea 6). Otro valor o cualidad destacable es el respeto entre los compañeros. Una alumna indica que lo que ha aprendido este curso es a “que todos tenemos que ser

iguales, compañeros y que tenemos que respetarnos” (RA7_2, línea 70). También, muchas son las personas que han aprendido a ser valientes, denunciando y posicionándose ante injusticias; las evaluaciones dialógicas sirven para empoderar al alumnado que denuncia las injusticias, generando atractivo sobre ese comportamiento y quitando atractivo sobre el alumnado que miente o que ataca a quien defiende la verdad. Por último, un valor adquirido por el alumnado, en mayor o menor medida, es la responsabilidad, tanto individual como compartida (ver los resultados de la clave 7). En el relato de un alumno de secundaria, participante en la tutoría entre iguales, se puede apreciar la intensidad e impacto de los aprendizajes del ámbito social: “he aprendido más en cuatro clases de esta manera que en dos años en Atención Ética o en Religión, que se supone que son asignaturas para fomentar compañerismo y valores” (RA2_a, líneas 539-540). En definitiva, como comenta un alumno de 4º: “esto es una clase en la que aprendes de todo y es muy buena clase, y aprendes educación y está muy bien” (RA6_2, líneas 166-167).

2. Principios del aprendizaje dialógico

Esta categoría de análisis se vincula con la clave 2 del modelo RIRC: ‘Garantizar la presencia de los principios del aprendizaje dialógico’. Los resultados de la intervención I y III giran en torno a los principios del aprendizaje dialógico, evidenciando que la aplicación de los principios del aprendizaje dialógico garantiza y anexiona la calidad, la inclusión y la criticidad en el área de EF.

Por otra parte, se ha comprobado la interdependencia entre los principios del aprendizaje dialógico. La solidaridad y la transformación van de la mano; la transformación de los contextos de aprendizaje está guiada por el principio de la igualdad de diferencias y orientada a mejorar la dimensión instrumental; este último principio se vincula con el respeto por la democratización de los aprendizajes, representado por la igualdad de las diferencias; se vincula con la ayuda y el compañerismo, representados por la solidaridad; se vincula con la mejora, representada por la transformación y el diálogo igualitario; y se vincula con la verdad, la bondad y la belleza, representada por la creación de sentido.

3. Interacciones

Esta categoría de análisis se vincula con la clave 3 del modelo RIRC: ‘Asegurar aprendizajes con interacciones’.

Las interacciones se vinculan fuertemente con generar aprendizajes y mejorar los resultados. Se observa que las interacciones entre el alumnado suceden principalmente durante la práctica motriz, y estas interacciones están mediadas por el lenguaje con la finalidad de: ofrecer ayuda a quienes la necesitan, solicitar ayuda, explicar ‘trucos’ para mejorar el dominio de los retos, compartir consejos, ofrecer apoyo emocional, y compartir las dificultades y los éxitos, principalmente. En definitiva, la finalidad principal de las interacciones es la de generar aprendizajes, aspecto que la mayor parte del alumnado tiene interiorizado. Durante la asamblea final, momento en el que se lleva a cabo la evaluación, el alumnado también interactúa a través del diálogo con la finalidad de reflejar y compartir con sinceridad, honestidad y acuerdo de todas las personas implicadas, lo ocurrido durante la sesión de EF. Además, las interacciones que tienen lugar en la evaluación sirven para: recordar y fortalecer los compromisos compartidos de mejora, para negociar aspectos organizativos, para tomar decisiones que afecten a todo el grupo, o para guiar los comportamientos y actitudes hacia posiciones cada vez más dialógicas e igualitarias, entre otros aspectos.

A través del diálogo en forma de preguntas, el maestro facilita y guía las interacciones de ayuda entre iguales. Por ejemplo, algunas de las cuestiones planteadas al alumnado para estimular las interacciones son las siguientes; si tienes dificultades, ¿por qué no pides ayuda?; ¿quién te gustaría que te ayudara?; ¿quién quiere ayudar a una compañera [nombre] que está teniendo dificultades?; de este grupo que se os da tan bien este reto, ¿quién podría ayudar a [nombre]?; ¿quién de los que tenéis el reto superado puede y quiere dar algún consejo a [nombre] para que supere el reto?; si tú eres tan hábil en este reto, ¿por qué no inviertes tiempo en que lo consiga [nombre] para que se sienta mejor y así podremos cerrar todos el reto?; ¿recuerdas lo bien que te sentiste cuando te ayudaron a superar el reto de la comba?, pues cuando ayudas te sientes igual de bien o aún mejor; como nos queda poco tiempo antes de la evaluación final, podríais venir en el recreo a ayudar a quienes no tienen el reto superado, ¿quiénes se comprometen?; puedes quedar con alguna persona de clase o de otro grupo para practicar más el reto, ¿con quién podrías o con quien te gustaría? Freire y Faundez (2014) se referían a las preguntas como un elemento pedagógico que ayuda a iniciar las interacciones generadoras de aprendizaje, activa el pensamiento y estimula la solución de problemas, tal y como se ha demostrado a lo largo de las sesiones en ambos centros.

La dimensión social de las interacciones está muy presente en las asambleas iniciales y finales. Durante las evaluaciones no solo se valora el trabajo realizado por cada niño y niña, sino que se valoran y se comparten aspectos fundamentales para guiar las interacciones, por ejemplo, verbalizar cómo nos sentimos cuando ayudamos o cuando nos ayudan, agradecer verbalmente las ayudas ofrecidas, visibilizar las interacciones más igualitarias y denunciar las interacciones de poder, etc. En el siguiente relato se reflejan algunos de estos aspectos:

vamos trabajando al inicio de las sesiones o en la hora de la autoevaluación diaria aspectos relacionados con la responsabilidad de ayudar a quienes más lo necesitan, la dinámica de las agrupaciones libres, la posibilidad de mejorar retos cuando se consiguen y/o ayudar, rotar por diferentes grupos (...) Durante estos momentos de diálogo se va orientando y guiando la manera de agruparse con quien mejor voy a trabajar y/o con aquellas personas que puedo ayudar más (OPc_1 líneas 115-118 y 65-66).

Un aspecto muy importante que se ha observado es que, cuando el grupo asume la responsabilidad individual de mejorar, cuando asume el compromiso con el aprendizaje de todas las personas del grupo, cuando se garantizan los diálogos respetuosos y cuando se proponen marcos de trabajo común, las interacciones que se producen son un escudo contra las incómodas miradas y la sensación de exposición que limitan la participación de algunas personas, e incluso generan autoexclusiones.

Otro de los resultados muestra que las interacciones son cada vez más dialógicas. Cada grupo-clase necesita tiempos diferentes, pero se observa en ambos centros que cada vez son más y de mayor calidad las interacciones entre compañeros y compañeras, independientemente de que trabajen en retos individuales o en retos grupales. Las interacciones de calidad hacen referencia a aquellas interacciones en las que se genera aprendizaje y mejora de los resultados y en las que predomina un trato igualitario, el uso de un diálogo y lenguaje corporal respetuoso y la creación de un ambiente de seguridad para todas las personas que interaccionan. Algunas de las mejoras en las interacciones son:

- Se pasa de interacciones más fijas y estables a interacciones más heterogéneas y diversas: “he estado trabajando con casi todos” (RA3_2, línea 11); “he estado con todos” (Ec_A14, línea 496), “mi experiencia es que he trabajado con todos” (GD_general, línea 402).
- Los criterios de interacción se van ampliando a medida que avanzamos en la implementación del modelo: con quien necesita ayuda, con quien me puede ayudar, con quien veo que está solo, con quien me hace sentir bien, con quien tengo afinidad, con quien suelo trabajar menos, con quien supero más retos, entre otros criterios observados a lo largo de la implementación del modelo en los dos centros.
- A medida que avanza el curso, el alumnado tarda menos tiempo en organizar el trabajo en grupo cuando son ellos y ellas quienes eligen con quien trabajar.
- El tiempo de gestión de comportamientos cada vez es menor y el maestro o maestra puede invertir más tiempo para observar y guiar las interacciones del alumnado: “una vez que ya no te reclaman, que los retos ya funcionan, te permite la observación (...) el modelo te permite observar para buscar estrategias, para mejorar determinadas situaciones, (...) permite la observación y la toma de decisiones” (RM, líneas 116, 121-125).
- Las personas voluntarias mejoran la dinamización y la calidad de las interacciones a medida que la participación se sistematiza, es decir, es más regular: “justamente el grupo donde han colaborado de forma regular las familias, el progreso ha sido mejor; se ayudan más, hay más compañerismo, han superado más retos que el otro curso [con participación menos regular]. Y es una realidad” (GD_general, líneas 691-693).

El aprendizaje y la igualdad de resultados están tan presentes en el modelo, que el propio alumnado suele hacer peticiones vinculadas a las interacciones para conseguir que todos y todas superen los retos. Del diálogo igualitario con el alumnado surgen diferentes mejoras que potencian las interacciones: agrupaciones especiales para cerrar un reto: “los que ya tenían el reto superado, la mitad más o menos, se colocaban de pies y quienes no lo tenían, iban eligiendo” (OPc_2, líneas 33-36); agrupamientos abiertos, para asegurar que todos y todas tienen a alguien más hábil que le ofrezca ayuda: “los grupos son abiertos y en cualquier momento podemos rotar o incluso, si yo he conseguido el reto puedo

dedicar un tiempo a pasar por los grupos ayudando a quien más lo necesita” (OPc_1, líneas 62-66); redistribución de los grupos: “cuando están en un grupo donde todos y todas consiguen un reto, deberían formar grupos nuevos con compañeros y compañeras que no tienen superado el reto” (OPc_1, líneas 113-114); anticipación de emparejamientos antes de iniciar la sesión: una alumno de 2º lanzó una “propuesta para conseguir que alumnos y alumnas que suelen quedarse un poco atrás a la hora de realizar agrupamientos fueran los primeros en ser emparejados. ¡Funcionó muy bien!” (OPc_2 familias, líneas 215-217). Esta opción de interacción consiste en hablar previamente y en privado con alumnos y alumnas capaces de ayudar con eficacia e incondicionalmente en un reto concreto. Una vez confirmada la ayuda, se puede solicitar delante de todo el grupo ayuda para determinadas personas. De esta manera evitamos posibles humillaciones provocadas por la exposición pública al rechazo y lo convertimos en una ocasión perfecta para generar mucho atractivo sobre las actitudes solidarias de ayuda de los niños y niñas.

Otro resultado indica que la libertad de interacciones, bajo ciertas condiciones, permite democratizar las ayudas y conocer a más personas del grupo. Que el alumnado tenga la posibilidad de elegir con quién interactuar es una de las metas del modelo a nivel de interacciones, pero esta libertad solo se permite cuando se dan una serie de circunstancias en el grupo clase, entre las que destacan: la creación de sentido con el grupo y con los objetivos compartidos de la clase, el predominio de interacciones dialógicas y la solidaridad. El alumnado de ambos centros valora de manera positiva la posibilidad de interactuar libremente con sus compañeros y compañeras, y la justificación más recurrente es que la libertad de interacciones permite ayudar a más personas y permite que se produzcan más relaciones entre las personas del grupo en comparación con las agrupaciones fijas y estables: “la libertad de movimientos y de interacciones me ha parecido mucho más positivo y eficaz que los grupos cerrados” (RA7_a, línea169); “prefiero libertad porque así ayudamos a más gente” (Ec_A14, línea 527); “prefiero la libertad porque así ayudamos a los demás a conseguir los retos y nosotros mejoramos, porque con grupos fijos siempre estamos ayudando a los mismos” (Ec_A14, líneas 512-513); una alumna de 2º explica que trabajar en grupos fijos supone un desperdicio de ayudas que podrían disfrutar más personas: “si estamos siempre con la misma pareja, vamos a mejorar las dos y vamos a estar las dos al mismo nivel, pero no vamos a ayudar a nadie si estamos en grupos fijos” (Ec_A14, líneas 515-518); una alumna de 2º del centro

2 expone que “todos los compañeros y compañeras necesitan ayudas de varias personas” (RA7_2, línea 141), y esto lo posibilita la libertad de interacciones; relato muy similar al de una alumna de 5º: “me ha parecido bien porque así puedes ayudar a todos y todas” (RA12_2, línea 13); la libertad “me ha parecido mejor porque podemos conocer más cómo es la persona trabajando con ella y no obligarnos a trabajar (...) En cada reto he ido con alguien que me podía ayudar o yo ayudar a ellos” (RA10_2, líneas 34-35 y 38).

Para finalizar, se ha demostrado que la participación educativa y evaluativa de familiares incrementa las interacciones comunicativas y solidarias del alumnado, convirtiéndose en un factor clave del aprendizaje como respaldan diferentes investigaciones (Aubert et al., 2013, Mercer et al., 2016; INCLUDED-Consortium, 2011).

4. Enseñanza de máximos

Esta categoría de análisis se vincula con la clave 4 del modelo RIRC: ‘Dirigir la enseñanza a máximos’.

Tanto los registros de las calificaciones obtenidas (Rg_calificaciones), como los registros de retos superados (Rg_retos) y los relatos de algunos alumnos y alumnas y familiares, confirman que dirigir la enseñanza hacia expectativas altas favorece el aumento de los aprendizajes. Una alumna de 6º confiesa que “es el curso de EF más exigente, pero con el que más he aprendido y mejores resultados he tenido” (OPc_1, líneas 404-405); una alumna de 2º responde a la pregunta ‘¿qué opinas de la exigencia tan alta que hemos tenido este curso?’ de una forma clara y concisa: “así aprendemos más” (GD_final_2º, línea 17), y una compañera del mismo curso exponía: “hemos conseguido así cosas que nunca habríamos pensado” (GD_final_2º, línea 17). Un padre voluntario se sorprendía con los aprendizajes adquiridos por los alumnos y alumnas comentando “todos hacen cosas que es que no las hago yo; es que hacen cosas que no las hago. Y eso, si yo hubiera tenido la suerte de haber hecho esto... [cuando iba a la escuela]” (RF4, líneas 127-129).

También se ha demostrado que una enseñanza de máximos genera en el alumnado un aumento de las propias expectativas y de su competencia autopercebida: una alumna de 4º, hablando en nombre de la clase manifiesta que “gracias a las cosas tan difíciles que nos has propuesto, ahora somos capaces de hacer cosas que no hubiéramos pensado nunca” (GD_final_4º, líneas 15-16); y algunos niños y niñas de 5º comentaban en la

sesión de evaluación final del curso: “al principio pensábamos que no era posible hacer algunas cosas y luego lo conseguíamos” (GD_final_5°, línea 15).

Por último, se ha detectado que las altas expectativas aumentan la creación de sentido del alumnado y la satisfacción por aprender. Por ejemplo, un alumno de 1º manifiesta su alegría por superar un reto muy exigente: “profesor, tengo una buena noticia: ¡¡me ha salido el doble, el de los mayores!!” (OPc_1, línea 15); o un alumno de 6º confiesa: “el trimestre que más me ha gustado ha sido el 3º porque ha ido aumentando el nivel de dificultad y eso me gusta (OPc_1, líneas 407-409). Hay evidencia sólida que demuestra que las expectativas del profesor afectan a los logros educativos del alumnado (Papageorge, Gershenson, & Kang, 2016).

5. Apoyo

Esta categoría de análisis se vincula con la clave 5 del modelo RIRC: ‘Proporcionar un alto nivel de apoyo al alumnado’.

A lo largo del recorrido de implementación del modelo RIRC, se ha ido configurando una sólida red de apoyo al alumnado, posicionándose como una de las cuatro características irrenunciables del modelo⁸⁸. Las medidas prioritarias de apoyo al aprendizaje del alumnado son cuatro: apoyo o guía del docente, participación de familiares y personas de la comunidad, apoyo entre iguales y ampliación del tiempo de aprendizaje.

Guía docente

La implementación del modelo en el primer centro implicó un reajuste y enriquecimiento de medidas organizativas que mejoró la red de apoyo al alumnado. Las mejoras fueron las siguientes:

(1) Se establece la fase de libertad de elección en la recta final de cada periodo lectivo.

Ante la solicitud del alumnado de poder trabajar solo los retos que no tienen superados durante las últimas semanas de un periodo lectivo, surgen diferentes diálogos que finalizan con los siguientes acuerdos: (a) “la organización en la recta se hace flexible en función de los argumentos que den los alumnos y alumnas” (OPc_1, 326-327), es decir,

⁸⁸ Las cuatro características irrenunciables del modelo son: (1) Presenta los contenidos en forma de retos de altas expectativas; (2) fomenta las interacciones dialógicas; (3) **ofrece una sólida red de apoyos al alumnado**; (4) asegura ambientes de trabajo seguros y libres de violencia.

“se reorganizan los retos de manera consensuada” (OPc_2 general, línea 100); (b) “si no argumentan nada siempre se intentará beneficiar al grupo” (OPc_1, línea 328); (c) “dar prioridad a los retos en los que quedan muy pocos [alumnos y alumnas] por superarlos, y luego pasar a trabajar otros retos (...) menos superados” (OPc_1, líneas 324-325); (d) “trabajar más (...) aquellos retos que no pueden practicarse con tanta facilidad fuera del horario escolar, bien por el material o por la necesidad de más compañeros” (OPc_1, líneas 366-368).

(2) Se establecen agrupaciones estratégicas en diferentes momentos.

Como ya se ha reflejado en los resultados relacionados con la clave 3 ‘Asegurar aprendizajes con interacciones’, existen en el modelo una serie de agrupaciones, las cuales nacieron fruto del diálogo con el alumnado, que se utilizan en diferentes momentos para potenciar las interacciones. Estas agrupaciones especiales son:

- Priorizar agrupaciones: cuando la mitad de la clase tiene un reto superado se asegura que, las personas que no lo tienen, tenga preferencia para elegir a compañeros o compañeras con el reto superado. Estas agrupaciones las puede decidir el propio alumno o el maestro/a.
- Agrupamientos abiertos: cuando el trabajo está organizado por grupos, estos no son fijos, pudiendo una persona rotar por otros grupos para ofrecer consejos. Incluso, como algunos retos se superan de forma individual, aunque el planteamiento sea grupal, una persona de un grupo que ha superado el reto puede cambiar a otro grupo para ayudar a otros compañeros y compañeras. Todos estos cambios tienen que estar justificados y necesitan de una argumentación válida para que el maestro o maestra los apruebe.
- Redistribución de los grupos: cuando en un grupo todos y todas superan el reto, las personas que forman la agrupación se distribuyen por otros grupos para ofrecer ayuda.
- Anticipación de agrupamientos: sistema para apoyar a los compañeros y compañeras con más dificultades que consiste en cerrar emparejamientos o grupos antes de que inicie la clase para asegurar que personas con una capacidad alta de ayuda se emparejen con alumnado con dificultades de relación o de habilidad.

(3) Se crean retos abiertos y flexibles.

El hecho de observar al alumnado en la recta final de un trimestre cómo desarrolla diferentes formas de superar los retos para ayudar a quienes no los tienen superados, demuestra que la flexibilidad en los criterios de superación de los retos es una estrategia de apoyo al alumnado, debido a que se establecieron varias vías o formas de superación amplia las posibilidades de éxito.

La efectividad de las medidas comentadas se replica en el centro 2, reflejándose en una observación realizada al final del segundo trimestre: “la reorganización de los retos y las agrupaciones estratégicas en la recta final del trimestre posibilitan un aprendizaje muy alto y la superación de los retos que faltan” (OPc_2 general, líneas 56-57). La estructura didáctica del modelo y la propia dinámica de las sesiones facilitan que se despliegue una red de apoyos diferenciados para el alumnado. La evidencia más sólida que lo demuestra es la historia de éxito de la maestra tutora de primaria del centro 1, quien asumió la responsabilidad de los grupos de 1º de primaria en las sesiones de EF sin ser especialista del área. La maestra relata que “un plan de trabajo sistematizado donde los alumnos saben lo que tienen que hacer en todo momento y, además, una evaluación que pertenece a los alumnos, pues ha llevado al éxito” (RM, líneas 19-21).

Participación de familiares y personas de la comunidad

Los numerosos relatos de niños y niñas que indican cómo sus familiares les ayudan a mejorar los retos en casa, e incluso las demandas de familiares que solicitan información de los retos para ayudar a sus hijos e hijas, a quienes veían en casa practicar constantemente, evidencia la importancia de informar a las familias sobre los retos a superar en cada periodo lectivo. No solo esto, sino que clarifica que “incluirlos dentro de la dinámica de la sesión es un elemento transformador para el curso siguiente” (OPc_1, línea 357-358). Por lo tanto, como resultado, la implementación del modelo en el centro 2 contempló no solo la participación informativa, sino avanzar hacia la participación educativa y evaluativa de los familiares en las sesiones de EF.

Los familiares se convierten en una fuente de apoyo para el alumnado, que se extiende fuera del horario lectivo. Una madre voluntaria que asiste a las clases de EF relata que “una de las cosas buenas de participar es que así sabe lo que hay que hacer para luego practicarlo fuera del horario escolar con sus hijos” (OPc_2 familias, líneas 46-48). Pero,

incluso las personas que no participan como voluntarias son una ayuda porque trabajan con sus hijos e hijas en casa, como el caso de una madre que cuenta que “ha comprado material y que últimamente su hija está trabajando más fuera de casa” (OPc_2, líneas 55-56); o el caso de un alumno de 4º que me comenta que “el fin de semana ha estado practicando el reto de saltar a la comba doble con su padre y con su madre y que ha conseguido cuatro saltos” (OPc_1, líneas 310-311); o un alumno de 4º que indica: “mi padre me ayuda a hacer malabares, que él sabe” (OPc_1, línea 483). La participación de los familiares voluntarios también es un apoyo para la organización de la clase y para la gestión de conflictos. Por ejemplo, una madre relataba que su sola presencia genera seguridad en su hijo: “él, al verme ahí se siente más seguro y los otros lo respetan más también” (RF5, líneas 286-287). Teniendo en cuenta los resultados derivados de la intervención II, se puede afirmar, al igual que lo hace la UNESCO (2017a), que “la participación de las familias es particularmente crucial” (p. 28) y un factor clave para el éxito del alumnado (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016).

Apoyo entre iguales

El alumnado es un recurso muy valioso en el modelo RIRC, convirtiéndose en fuente de ayuda para los iguales que más la necesitan. La literatura científica refuerza esta opción pedagógica, al señalar que la mejor forma de emplear los recursos humanos es fomentando la participación del alumnado para apoyar el aprendizaje (UNESCO, 2017a). Con la implementación del modelo RIRC, tanto en el centro 1 como en el centro 2:

(1) Se replica el nivel de ayudas, lo que queda evidenciado con los registros de evaluación diaria de los diferentes grupos (Rg_ev) y con los relatos de diferentes protagonistas. El conserje del centro 1, que participa en las clases de EF como voluntario, afirma que “tienen mucho apoyo, se preocupan en apoyar” (Ec_C, línea 2); el investigador observa en el centro 1 que “la disposición de ayuda es muy alta; (...) ver cómo se vuelcan en ayudarse para conseguir los mismos objetivos es sorprendente, y más sabiendo que algunos ya tienen un sobresaliente” (OPc_1, líneas 446, 361-363); en el grupo de discusión del grupo de 4º del centro 1 indican que “en esta clase ha sido muy buena la ayuda y el apoyo” (GD_final_4º, línea 28); y en el centro 2, el alumnado indica que “en los otros cursos no era así, todos con todos ayudando” (RA14_2, líneas 53-53) o que “hay mucha gente que ha estado ayudando más de lo normal” (RA3_2, líneas 122-123).

(2) Se replica la naturaleza de las ayudas. El alumnado ofrece su ayuda a diferentes personas (amistades dentro del mismo grupo, compañeros y compañeras de clase con quienes la relación no es tan estrecha e iguales de otros cursos), en diferentes momentos (durante la clase, en el tiempo del recreo y fuera del horario lectivo) y de formas diferentes (espontánea, anticipada o planificada, esporádica o puntual y sistemática). Destacan:

(a) Las ayudas sistemáticas entre amistades del mismo grupo. En este sentido, la preferencia del alumnado es trabajar con amistades o personas afines, como refleja una alumna en un grupo de discusión: “tengo una amiga y yo paso el mayor rato con ella” (GD_general, línea 597), y los motivos que expone el alumnado para hacerlo aparecen en el siguiente relato: “porque me siento bien con ellos, porque son mis amigos y porque trabajan muy bien” (EC_A12, líneas 439-440) pero, en ocasiones, trabajar con amistades puede suponer una distracción tal y como relata una alumna de 5º: “cuando empezamos el primer trimestre estuve más habladora con mis amigas que haciendo los retos” (RA6_1, líneas 164-165). Esta última limitación es superada en el momento que el alumnado crea sentido con el grupo y se responsabiliza con el cumplimiento del objetivo grupal.

(b) Las ayudas espontáneas entre iguales del mismo grupo durante las clases de EF. La dinámica generalizada de las clases consiste en que el alumnado trabaja en superar los retos y ayuda a los compañeros y compañeras con más dificultades. Son varios los relatos en esta línea: un alumno del centro 1 indican que trabaja “con en el que necesite más ayuda” (EC_A1, línea 26); otro compañero del mismo centro señala “con el que no haya conseguido tantos retos como los otros” (EC_A1, línea 27); y una alumna lo relata de una forma clara: “fui viendo que tenía que ayudar a todos para poder conseguir todos todo y así cerrar los retos y así tener más puntos” (RA14_2, líneas 38-39). Incluso cuando los retos son grupales, es frecuente ver ayudas espontáneas entre alumnado perteneciente a diferentes grupos de trabajo. Se observa cómo “no hay inconvenientes cuando hay un reto que implican la formación de grupos y pides a algún grupo que se redistribuyan para que algunos de los que más facilidad tenga ayude a otro grupo” (OPc_1, líneas 446-448).

(c) Las ayudas planificadas entre iguales del mismo grupo durante las clases de EF. Aunque hay alumnos y alumnas que varían las personas a las que ofrecen ayuda a lo largo del curso, como expresa una alumna del centro 2 “he ido variando, depende... Si necesitaban más ayuda les ayudaba a ellos” (RA10_2, línea 18), otras personas tienen

preferencia en ayudar de manera sistemática a determinados compañeros y compañeras, pero sin excluir ayudar a nadie. Lo refleja muy bien el relato de un alumno del centro 1: “casi siempre con los mismos, pero, algunas veces, cuando alguien necesita ayuda pues...” (EC_A12, línea 436).

Cuando más de la mitad de la clase tiene un reto superado es común planificar ayudas, bien anticipándolas o bien estableciendo agrupaciones heterogéneas fijas durante un periodo de tiempo; estas agrupaciones las determina el profesor o, como se muestra en la siguiente anotación, el alumnado que necesita ayuda: “quienes no han superado algún reto que implique la presencia de más compañeros, la elección de la cuadrilla la hará quien no tenga el reto superado” (OPc_1, líneas 246-248).

(d) Las ayudas entre iguales de diferentes cursos. En ambos centros el nivel de ayudas durante el tiempo de recreo es muy alto, observando ayudas a compañeros y compañeras del mismo curso y de cursos diferentes. La siguiente anotación es muy clarificadora: “durante el recreo se observan interacciones llenas de solidaridad y ayuda entre alumnado de diferentes cursos” (OPc_2 general, líneas 60-61). Las ayudas durante el tiempo de recreo pueden ser espontáneas, como el caso relatado por una alumna del centro 2: “estos dos trimestres he venido a ayudar a la gente que no los tenía superados [los retos]” (RA2_2, 150-151), o planificadas como se relata en la siguiente observación realizada en el centro 1: “su compañero A. ha venido en el recreo para ayudarlo, y después de muchas semanas de trabajo ha conseguido dominar el reto” (OPc_1, líneas 343-344).

La solidaridad en forma de ayudas entre iguales de diferentes cursos también se evidencia cuando dos o más grupos coinciden en el mismo tiempo y espacio. Por ejemplo, cuando dos grupos coincidían en la misma franja horaria, los alumnos y alumnas de los grupos que ya tenían retos superados, solicitan ir a ayudar a los compañeros de cursos inferiores: “alumnado de 3º que tienen superado el reto de zancos me dijeron que si podían ayudar a los de 3 años de Educación Infantil” (OPc_2 general, líneas 87-88); alumnos y alumnas de 5º preguntan si pueden ir a ayudar a los de 5 años (OPc_2 general); una alumna apunta que “tenemos la oportunidad, cuando hemos coincidido con los de primero, de ayudarles” (RA3_2, líneas 228-229). Las ayudas suelen ser esporádicas, coincidiendo con la recta final de los periodos lectivos en los cuales, muchas personas tienen casi todos los retos superados.

(e) Menos frecuentes, pero igual de valiosas, son las ayudas entre compañeros fuera del horario lectivo. Como ejemplo, una alumna de 4º del centro 1 relata ilusionada: “ayer estuve en el barrio con O., A. y A. O. (alumnos de 5º) saltando a la comba. ¡Qué bien lo hacían! Saltábamos por parejas, el reto de entradas. ¡Estuvo genial!” (OPc_1, líneas 53-53); otro alumno del centro 1 cuanta que: “A. y yo vamos al skate park y como A. siempre va con el balón de baloncesto practicamos el reto de 4 manos” (OPc_1, líneas 490-491). En el centro 2, una alumna, al ver que a un compañero de clase le falta el reto de malabares y quedaba poco tiempo, dijo delante de toda la clase: “como vivimos en el mismo edificio, si N. quiere, luego le llamo y le ayudo” (OPc-2 general, líneas 63-65). También, otra alumna del centro 2 relata la existencia de una red de ayudas fuera del horario lectivo: “a veces en la calle con, por ejemplo, gente de mi clase que se quedaba en el parque de mi casa, pues nos ayudábamos para intentar mejorar” (Relato 12 Helena, líneas 113-114).

(f) Por último, las ayudas planificadas entre alumnado de diferentes grupos. Este tipo de ayudas, analizada en profundidad en la intervención III. Algunos de los resultados vinculados a las ayudas muestran que la tutoría entre iguales potencia relaciones de ayuda solidaria y fomenta el compañerismo. Además, con el tiempo, las relaciones se vuelven más horizontales y se acaban estableciendo redes de ayuda más allá de la relación tutora/tutorizada. Algunos relatos son ejemplifican las ayudas ofrecidas: “yo lo he podido superar los retos ya que el compañero me ha ayudado y me ha dicho cómo se hacían los retos, la mejor forma más fácil de hacerlo para que lo pudiese superar (RA4_a, líneas 173-174); “parecía una cosa fácil, pero ha costado bastante y los chavales lo verdad es que nos han apoyado mucho a todos” (RA4_a, líneas 4-5).

(3) Se replica el aumento de la intensidad de las ayudas. Se detectan tres puntos de inflexión, a partir de los cuales las ayudas son más numerosas e intensas: (a) cuando el alumnado va superando los retos, (b) en la recta final de un periodo lectivo y (c) después de la primera sesión de evaluación.

(a) Como se observa en el centro 2, es importante que haya alumnado con retos superados para que puedan compartir indicaciones claras y concisas con quienes no los tienen superados: “cuando hay muchos retos superados surgen ayudas entre quienes los tienen superados y quienes no” (OPc_2 general, líneas 100-101). Cuando hay niños y niñas que ya tienen todos los retos superados, las ayudas aumentan aún más, dedicándose

intencionadamente a que todos superen los retos. Este comportamiento se ha evidenciado en los dos centros investigados: se anota cómo en el centro 1 “es increíble ver cómo los alumnos que ya tienen todos los retos superados ayudan a los que aún les queda alguno” (OPc_1, líneas 359-360), lo que es corroborado con el testimonio de una alumna de 2º “yo desde que conseguí todos los retos me he dedicado a mejorar y a ayudar a la gente” (Ec_A14, líneas 568-569); y en el centro 2 se evidencia la forma de actuar de un alumno que tiene todos los retos superados: “ya lo tengo todo superado; voy a mejorar y a ver a quien puedo ayudar [relata mientras mira la hoja de registros de retos superados]” (OPc_2 general, línea 70). Este comportamiento es habitual en el alumnado que tiene todos los retos superados, o sin tenerlos, deciden volcarse en ayudar como relata una alumna del centro 2: “aunque me quedaban retos por superar estaba ayudando a otras personas con un reto que yo ya había superado” (RA5_2, líneas 218-219).

(b) En la recta final de un periodo lectivo, cuando quedan pocas sesiones para celebrar la evaluación final, se intensifican las ayudas entre iguales y se focalizan hacia las personas que tienen menos retos superados, tal y como se refleja en la siguiente observación: “sobre todo en la recta final del trimestre, se disparan las ayudas y algunas alumnas, como O., son capaces de explicar y ayudar mejor que el propio maestro” (OPc_2 general, líneas 48-49).

(c) El punto de inflexión, a partir del cual aumentan las ayudas y la solidaridad de las mismas, sucede después de la primera sesión de calificación dialogada compartida. Es en este momento cuando todo cobra sentido para el alumnado, dándose cuenta de que la calificación individual depende del aprendizaje grupal y que para cumplir el objetivo compartido de igualdad de resultados es importante ofrecer ayudas a quien más la necesita. De esta manera lo relataba una alumna de 6º: “cuando ya pasas la primera evaluación y vas viendo cómo es, pues te motivas para intentar superar más y ayudar más” (RA12_2, líneas 208-209).

(4) Se replica la percepción de alumnado sobre las ayudas en ambos centros, principalmente en cinco aspectos:

(a) Son conscientes de que la ayuda entre iguales está muy presente durante las clases de EF y en el tiempo del recreo; un alumno del centro 1 relata una mejora en las actitudes de ayuda: “nos ayudamos los unos a los otros, empezamos a ayudarnos los unos

a otros, que antes nunca lo habíamos hecho en EF” (RA4_1, líneas 100-101), y en la misma línea, un alumno del centro 2 afirma que: “el año pasado no nos ayudábamos nada y este año hemos cambiado mucho, nos ayudamos más” (GD_final_5°, líneas 33-34).

(b) También, como evidencian los siguientes relatos, son conscientes de que las ayudas han permitido a muchos compañeros y compañeras superar los retos planteados: en el grupo de discusión final del centro 1 los alumnos y alumnas de 5° afirmaron que “todos hemos experimentado la solidaridad en las clases de EF; nos ayudamos entre todos para superar retos” (GD_final_5°, líneas 36-37); una alumna de 2° del centro 2 establecía la siguiente causalidad: “como todos nos ayudamos tenemos mejores notas” (RA7_2, líneas 146-147); y una alumna de 5° defiende que en su grupo han sido capaces de superar todos los retos “porque hay mucho compañerismo y mucha gente ayuda (...) por mejorar el grupo” (RA5_2, líneas 213-214).

(c) Los alumnos y alumnas se sienten a gusto y con motivación cuando reciben ayuda. Se puede apreciar en los siguientes testimonios: “me he encontrado muy motivado porque ha habido muchas personas que me han ayudado” (RA8_1, líneas 226-228), “me ha gustado que me ayudaran para superar retos, para que aprenda, y lo que más me ha gustado es que vengan y que me ayuden sin que yo le pidiese ayuda” (GD_general, líneas 755-756); pero también manifestaban sentirse bien ayudando: “me siento mejor cuando ayudo a alguien y veo que consigue hacer algo” (GD_final_61°, líneas 17-18), “me sentía bien porque el otro mejoraba con mi ayuda” (RA10_2, línea 266).

(d) El alumnado establece una causalidad entre el fomento de las ayudas solidarias y la mejora de las relaciones entre compañeros y compañeras. Varios son los relatos que lo demuestran: “durante este curso de EF he conocido mejor a algunos compañeros, ayudándoles o ayudándome ellos a mí” (RA12_2, líneas 61-62), “me he sentido un poco sorprendida porque yo no era muy amiga de N. y como ella me ha ayudado a saltar a la comba me he unido a ella” (GD_final_2°, líneas 35-36). Finalmente, una alumna de 6° del centro 2 manifestaba la mejora de la relación con dos compañeras a raíz de trabajar más con ellas: “al final pues las he ido conociendo mejor y nos hemos hecho buenas amigas” (RA5_2, líneas 64-65).

(e) Por último, el alumnado percibe el comportamiento de ayudar de manera solidaria como un proceso de aprendizaje. Los relatos del alumnado evidencian la

adquisición de dicho aprendizaje: “he aprendido a ayudar más a la gente y que no esté tan sola, y poder relacionarme con los demás” (RA2_2, línea 6); “hemos aprendido a ayudarnos todos los compañeros” (RA10_2 Lara, línea 5); “[hemos aprendido] a ayudarnos todo el equipo” (RA13_2, línea 207); “aunque alguien consiguiera el reto, podía ayudar y había mucha solidaridad en clase; es lo que más he aprendido” (OPc_1 general, líneas 423-424).

Ampliación del tiempo de aprendizaje

Se potencia con tres medidas: (a) la práctica de los retos durante los recreos, (b) el préstamo de material para la práctica fuera del horario escolar y (c) la posibilidad de demostrar la superación de retos mediante vídeo. Relacionado con las medidas, se encuentran los siguientes resultados:

(a) Se constata que, tanto en el centro 1 como en el centro 2, la práctica de retos durante el tiempo del recreo es una oportunidad aprovechada por la mayor parte del alumnado e incrementa la posibilidad de superar retos a quienes necesitan tiempo de práctica más allá del destinado a las clases de EF porque, como relata una alumna del centro 2, “la gente que no lo ha podido superar en el horario de EF, puede intentarlo en el recreo y así lo puede superar y aprender más” (RA3_2, líneas 146-148). En definitiva, el tiempo de recreo es visto por el alumnado como una oportunidad extra para superar los retos planteados en clase de EF. Una alumna del centro 2 lo describe de manera muy clara en el siguiente relato: “el que no lo tenía superado, pues iba al recreo, se esforzaba y así lo podía conseguir; era una oportunidad que tenía para poder superar más retos y para el grupo era mejor” (RA14_2, líneas 281-283).

El tiempo de ampliación en el recreo también se utiliza para mejorar los retos o para conseguirlos antes, como explica una alumna de 2º del centro 1: “podemos practicar más y así conseguimos los retos. Aunque los vayamos a conseguir al final del trimestre, mejor conseguirlos antes para luego mejorarlos” (Ec_A4, líneas 67-69). Además, el tiempo de práctica durante los recreos se emplea para ayudar a los compañeros y compañeras, tal y como relata un alumno del centro 1: “podemos utilizar cinco minutos del recreo, veinte..., para conseguir algunos retos que no tengamos conseguidos (...) y ayudar a la gente” (Ec_A3, líneas 48-51), y una alumna del centro 2: “podemos superar retos, retos que nos

falten y también gente de diferentes cursos nos pueden ayudar” (RA13_2, líneas 232-234).

Las ayudas que se generan en el tiempo del recreo son efectivas, evidenciado por los muchos retos registrados como superados en el tiempo del recreo (Rg_retos) y por los relatos de alumnado que atribuyen la superación de retos a la ayuda ofrecida por iguales; por ejemplo, un alumno de 1º exclama: “¡¡me ha salido el cruzado para atrás!! Me lo enseñó el otro día C. [alumna de 3º]; en el recreo” (OPc_1, líneas 68-70), o la historia de una alumna de 2º del centro 2, quien después de dos meses trabajando el reto de zancos con muchas dificultades y sin mejoras visibles, es ayudada en un recreo por un alumno de 6º quien supo ofrecer la ayuda precisa para que superase el reto. El tiempo del recreo se convierte en un escenario en el que el alumnado vive la solidaridad, afianza y crea nuevas relaciones, y conoce a iguales de otros cursos a través de interacciones positivas, como evidencia el ofrecimiento de una alumna de 6º a niñas e 3º: “veniros mañana en el recreo y os ayudo [refiriéndose a los zancos]” (OPc_1, líneas 1-2), o el relato de un maestro de EF que señala como

aqueellos alumnos que, normalmente en los recreos pasan el tiempo solos o pasan desapercibidos, o tienen más dificultad de relación con sus compañeros, vienen todos los días a practicar porque encuentran un sentido a ese tiempo (...); gracias a este sistema conseguimos que tengan su espacio y que generen interacciones positivas con sus compañeros (Ec_EF, 17':23” a 18').

O, finalmente, el sentir generalizado que expresa una niña de 5º con las siguientes palabras: “aunque perdamos tiempo para descansar, podemos estar con los amigos ayudándonos a superar los retos o practicándolos” (RA10_2, líneas 216-218).

Ofrecer al alumnado la posibilidad de ampliar el tiempo de aprendizaje en espacios seguros y con interacciones de ayuda solidaria ha contribuido a conseguir la igualdad de resultados; una alumna de 5º correlaciona el tiempo de práctica con las calificaciones de forma muy natural: “si no puedes trabajar en el recreo hay gente que no hubiese sacado dieces; como mucha gente va al recreo, al final sacan dieces” (RA5_2, líneas 264-266).

(b) El préstamo de material es una oportunidad de práctica fuera del horario lectivo para quien no tiene material, aunque, normalmente, el material que se presta suelen tenerlo muchos niños y niñas en sus casas o estos les piden a sus familiares que se lo compren para practicar durante el tiempo de ocio. También se evidencia que algunas personas cogen prestado el material para implicar a los familiares en la práctica de los retos grupales; una alumna de 2º lo relataba de la siguiente manera:

si tú, por ejemplo, solo tienes un balón en casa y necesitas hacer retos como a mí me faltan (el de dos balones y el de pase sincronizado), pues cojo a mi madre o a mi padre les pido si tiene tiempo y le digo: ‘voy a hacer pases sincronizados contigo’ (EC_A14, líneas 598-601).

Un valor destacable que se potencia con la medida de préstamos es el alto nivel de responsabilidad. Esto se evidencia con la mejora progresiva en el registro diario del material prestado que realiza el propio alumnado (Rg_pm), llegando incluso a registrarse en la pizarra del pabellón en una ocasión que no estaba disponible ni la hoja de registros ni el profesor responsable. Otra de las evidencias de la responsabilidad adquirida por el alumnado se refleja con la devolución en tiempo del material prestado, siendo anecdóticos los retrasos en las devoluciones en comparación con los inicios de puesta en marcha de la medida (Rg_pm).

(c) Evidenciar la superación de retos mediante el envío de un vídeo a la red social educativa ‘Edmodo’ fue una medida habilitada para el alumnado de 6º del primer centro. Se inició en el segundo trimestre y al registrar que varios eran los alumnos y alumnas que lo utilizaban, se extendió al alumnado de 5º. Los vídeos recibidos indican que esta medida anima a que alumnos de la misma clase queden fuera del horario lectivo para practicar y superar retos; anima a compañeros y compañeras de diferentes cursos, con una relación de amistad o confianza, a quedar fuera del horario escolar para trabajar juntos; o incluso es una opción que eligen niños y niñas que necesitan menos exposición y miradas, de las habituales en grupo-clase, para poder concentrarse y superar determinados retos. También, se enviaron vídeos en los que familiares participaban en la superación de retos.

En el centro 2 no se llegó a establecer esta medida, quizás porque la red de apoyo se había fortalecido tras un curso de rodaje y porque se priorizaron otras medidas, como la participación de familiares y personas de la comunidad.

6. Información y feedback

Esta categoría de análisis se vincula con la clave 6 del modelo RIRC: ‘Ofrecer información y feedback efectivo’.

La información aportada al alumnado facilita el conocimiento sobre lo que hay que hacer en cada momento, sobre cómo hacerlo, durante cuánto tiempo y de qué manera trabajar. Las vías de información provienen de la asamblea inicial, de la evaluación formativa y de las hojas de registro. La organización y dinámica de las clases se caracteriza por tener niveles muy bajos de incertidumbre gracias a la información aportada, lo que beneficia el establecimiento de rutinas de trabajo estables en el tiempo y el máximo aprovechamiento del tiempo. Un alumno de 2º explica para qué sirve la información que se ofrece al alumnado: “para saber qué hay que hacer, lo que has conseguido, lo que tienes que hacer cuando no hayas superado un reto” (Ec_A1, líneas 15-16). Una alumna de 3º verbaliza que percibe la información, siempre visible y accesible, como una ayuda para el aprendizaje: “si se nos olvida un día [lo que hay que hacer, las instrucciones del reto, etc.] luego lo podemos mirar en la pizarra, la explicación y todo lo que nos puede ayudar para superar el reto” (Ec_A7, líneas 157-158). Tal y como expone una alumna de 5º, tener información facilita aprovechar el tiempo al máximo: “desde que entramos hasta que salimos aprovechamos todo el tiempo, y cuando se acaba el tiempo de un reto ya sabemos el reto que viene y nos ponemos a trabajarle” (RA14_2, líneas 182-184). Respecto a la información, una maestra que sustituyó en una ocasión al maestro especialista de EF, relata que

parece complicada, pero ellos lo saben y te lo explican muy rápido, y lo bueno es que es la información de todo el trimestre. Si alguien se despistaba enseguida iban a mirar la tabla de retos. Se organizan en el tiempo muy bien (Ec_M1, líneas 14-16).

Ese nivel de organización que comenta la maestra es uno de los motivos por los que algunos familiares deciden repetir la participación en las clases de EF; por ejemplo, un padre de una alumna de 1º “dijo que volvería la semana que viene porque veía la clase muy organizada” (Opc_2 familias, líneas 89-90). La maestra responsable de la EF en los grupos de 1º recoge en su relato los efectos de ofrecer información clara y valiosa al alumnado sobre la organización y distribución de contenidos: “lo que consigues es que los alumnos adquieran una rutina, que sepan en todo momento lo que tiene que hacer, que tengan muy marcados los tiempos y por lo tanto el trabajo es máximo” (RM, líneas 11-13).

Otro resultado hallado indica que la información recogida en la hoja de registro de retos superados (Rg-retos) sirve para facilitar la gestión y organización de los apoyos entre iguales, y ayuda a la toma de decisiones en relación a quién ayudar. El relato de una alumna de 5º explica de manera sencilla la dinámica que se experimenta durante las clases de EF: “veníamos aquí a la mesa y mirábamos la lista a ver quien no lo tenía [el reto], entonces ya íbamos a donde esa persona [a ayudarla]” (RA15_2, líneas 58-59). Un alumno de 2º verbaliza, mientras va a ver la hoja de registro de retos superados: “ya lo tengo todo superado; voy a mejorar y a ver a quien puedo ayudar” (OPc_2 general, línea 70). Otro alumno de 2º explica que la información “sirve para cuando ya lo tienes todo superado, ver la información de quién no tiene superado algo para ayudarlo” (Ec_A1, líneas 17-18). No es necesario tener todos los retos superados para hacer uso de la información recogida en la hoja de retos superados, ya que en cualquier momento puede ser consultada: “así sabes, nada más entrar, a quien le falta algún reto, entonces puedes ayudarlo automáticamente” (RA12_2, líneas 199-200).

También se ha demostrado que mantener diálogos con el alumnado sobre los aspectos que más se valoran en las clases de EF, influye sobre el pensamiento y sobre el comportamiento del alumnado. Por ejemplo, cuando se informa de manera sistemática al alumnado sobre la importancia de ser solidarios y de ofrecer ayuda a las personas que más lo necesitan, acaba impactando en el alumnado como se refleja en el relato de una alumna de 2º: “si un niño no estaba trabajando o es porque no le hacíamos caso, o porque el reto no lo entendía y no le íbamos a ayudar” (RA10_2, líneas 84-84). En la siguiente evidencia se observa que la información ofrecida al alumnado se convierte en una

herramienta para guiar los esfuerzos del alumnado: “así me puedo esforzar más en eso y no en otras cosas que igual no es de donde sale la nota” (RA10_2, líneas 258-259).

7. Responsabilidad

Esta categoría de análisis se vincula con la clave 7 del modelo RIRC: ‘Fomentar altos niveles de responsabilidad individual y compartida’.

El aumento de la responsabilidad individual y compartida en el alumnado es un aspecto replicado en ambos centros educativos. Muchos relatos de alumnos y alumnas de diferentes cursos evidencian la misma preocupación por mejorar y superar los retos -responsabilidad individual-, y por ayudar a sus compañeros y compañeras a superar los retos -responsabilidad compartida-.

La responsabilidad individual

La responsabilidad individual se manifiesta de diferentes formas, por ejemplo haciendo uso del tiempo del recreo: dos alumnas de 3º del centro 1, al ver que no superaban un reto y necesitaban más tiempo de práctica comentan: “hemos decidido que vamos a venir todos los recreos a trabajar” (OPc_1, línea 38); cuatro niños de 3º vienen a trabajar en el recreo argumentando que “venimos a superar el reto de comba, que queda poco tiempo de trimestre y no lo hemos superado todavía” (OPc_1, líneas 41-42); o una alumna de 4º explicaba que había sido responsable, recordando cómo “en el primer trimestre venía mucho [al recreo] a hacer el salto doble que no me salía” (RA2_2, líneas 147-148).

La responsabilidad individual también se manifiesta cuando el alumnado tiene la libertad de decidir con quién formar agrupaciones. Las evidencias indican que la mayoría del alumnado decide la agrupación pensando en mejorar y en trabajar en un ambiente seguro. Ante la solicitud de un grupo de compañeros para formar equipo, un alumno de 5º responde “no, que ya tengo un grupo con el que voy a trabajar mejor” (OPc_1, línea 9); otro alumno de 5º que no tiene grupo para trabajar hace la siguiente solicitud: “¡quiero uno que trabaje bien!” (OPc_1, línea 11); por su parte, en el grupo de 3º del centro 1 manifiestan tener muy claro el criterio que tienen para elegir pareja de trabajo: “todos y todas responden que eligen la persona con la que más van a mejorar” (OPc_1, líneas 24-25); una alumna de 5º establece, entre sus preferencias para elegir pareja de trabajo, las dos siguientes: “alguien que haga bien ese reto o que sea agradable (RA13_2, línea 34); y por último, otra alumna de 5º tenía diferentes criterios de elección, pero siempre

focalizados en el aprendizaje propio y ajeno, y en el buen clima de trabajo: “con las personas que mejor trabajaba, con las que ya me podían ayudar, con las que yo podía ayudar y con las que podíamos trabajar bien, y así superarlo y luego ir a ayudar a diferentes personas” (RA14_2, líneas 212-214).

La responsabilidad individual por aprender, en algunos niños y niñas, va más allá de la calificación. Es cierto que durante los primeros meses del curso muestran preocupación por la calificación, pero a medida que avanza el curso, el aprendizaje y el dominio de la tarea cobran más importancia. Ejemplo de ello son los siguientes acontecimientos: a unos días de finalizar el trimestre y con las notas ya puestas, algunos alumnos y alumnas siguen utilizando el préstamo de material (comba y balones); ante la pregunta ‘¿cómo es que seguís sacando material?’, todos a quienes se les formula la cuestión, responden: “porque queremos seguir mejorando” (OPc_1, líneas 71-74). En la siguiente evidencia, la maestra responsable de los grupos de EF de 1º relata asombrada la implicación tan alta del alumnado en la superación de retos planteados dentro de una jornada de convivencia:

y lo más llamativo de todo fue: ‘¿cómo es posible que hagamos talleres lúdicos el día de convivencia de la clase, y todavía los alumnos intentando lograr los retos y superarlos?’. Esa parte sí que me llamó la atención, ‘cómo llegaron a incorporar el modelo a tales extremos que, en un momento lúdico que podrían no ir superando retos, seguían trabajando y, además, apuntándose, registrándose...’ Pero no, los alumnos que no habían conseguido el reto de los zancos, intentando hasta última hora conseguirlo y, además, lo consiguieron y todavía súper contentos (RM, líneas 252-259).

Otra manifestación hallada de responsabilidad individual, y condicionada por la motivación intrínseca, es la práctica generalizada de los retos fuera del horario escolar. Son numerosos los relatos de familiares y del propio alumnado, y las observaciones que demuestran que la práctica de los retos en las casas o en la calle formaban parte de su tiempo de ocio: “varias son las madres y el padre de R. que cuentan cómo están todo el

día practicando el reto de la comba, algunas de ellas incluso en la habitación” (OPc_1, líneas 78-80); una madre me comentaba que “sus hijos le pidieron que comprara combas y balones, y se pasaban un rato todas las tardes saltando a la comba y con el balón en el garaje (OPc_1, líneas 178-180); una alumna de 1º me comenta que “como me voy de vacaciones voy a pedir a mi madre que me compre el material de los retos para practicar en casa porque creo que si no, no me dará tiempo [a superarlos]” (OPc_1, líneas 83-85); una alumna de 2º “me pide un bate de béisbol para trabajar en casa y superar el reto” (OPc_2 general, líneas 261-262); o el ejemplo de los alumnos y alumnas de 2º explicando cuando y cómo practican:

por las tardes cojo mi comba y bajo al patio a practicar; yo practico el 8 con el balón en el jardín de mi casa y con mi comba; yo en el jardín de mi casa me pongo a practicar el cruzado y el salto doble; hago el cruzado y los retos de basket en la calle; a veces me pongo a saltar a la comba en el salón de mi casa (OPc_1, líneas 457-462).

Como señala la APA (2015) la alta motivación intrínseca es indicador de que los alumnos y alumnas disfrutan más del aprendizaje y como consecuencia lógica, sus resultados serán mejores que sin motivación intrínseca.

Con relación a los motivos que alimentan la responsabilidad individual, parece que la responsabilidad compartida juega un papel importante a la hora de fomentar en los alumnos y alumnas la responsabilidad de trabajar y mejorar. Un alumno de la ESO que participó en el apadrinamiento, relata que “cuando tú veías al resto de compañeros que estaban trabajando (...), me ayudaba y había que pensar que si tú no lo hacías puede que el grupo perdiera nota porque un vago no ha hecho nada” (RA6_a, líneas 258, 261-262). La misma idea relataba un alumno de 5º, quien explicaba que la responsabilidad individual nace en cierta manera por la responsabilidad adquirida con la clase:

es una manera de hacerlo todo por esfuerzo a la clase (...), por ejemplo, si a mí me falta el salto doble [reto del trimestre 1º] yo iba a intentarlo hacer

al pabellón a final de curso. Y eso quiere decir que por lo menos lo estaba intentando conseguir (RA9_2, líneas 147- 152).

La responsabilidad compartida

La información analizada demuestra que la responsabilidad compartida es un valor destacado en las clases de EF. La finalidad es la de conseguir que todos y todas aprendan lo máximo posible. Son muchos los relatos y observaciones que visibilizan el cuidado y la preocupación por el aprendizaje de los compañeros y compañeras, expresado en forma de ayudas. Una alumna del centro 2 explica lo que entiende por responsabilidad compartida: “si tú ya has terminado un reto, ayudar al otro. Ah, y no preocuparse solo de uno mismo; tienes que ser responsable de ayudar a todo el grupo porque al final la nota también va en torno al grupo” (RA12_2, líneas 189-191). Una ayuda especial se observa cuando “un compañero modifica un reto para que una compañera lesionada pueda superar el reto que le queda” (OPc_1, 345-348).

Al igual que ocurría con la responsabilidad individual, la compartida también se manifiesta cuando entre compañeros se ofrecen ayuda más allá de las clases. Por ejemplo, un alumno de 4º cuenta “estuve con A. y D. en el patio de la casa de N. para practicar el salto doble” (OPc_1, líneas 487-488), u otro alumno relata que “cuando bajo al patio, a veces, veo a D. y me ayuda a superar retos de baloncesto” (OPc_1, líneas 492-493).

En algunos grupos, la conciencia de responsabilidad grupal se extiende hasta la sesión de calificación final, entendiéndose que aquellas personas que han trabajado con esfuerzo todos los días, pero no han podido superar todos los retos, no son las únicas responsables de no haberlo conseguido. En este sentido, todo el grupo asume no haber ofrecido el apoyo necesario. A continuación, se detalla el ejemplo de los acuerdos tomados en la evaluación final del grupo 2ºB: se ha decidido que los puntos de retos se repartan de manera igualitaria, pero no solo eso, sino que han argumentado que todos deberían tener la misma nota porque, como explicaba un niño del grupo: “somos un grupo y si alguien no ha superado todos los retos también es porque el grupo no ha ayudado lo suficiente” (OPc_2 general, líneas 155-156). En definitiva, estaban de acuerdo que eran responsables de que alguien no hubiera conseguido algún reto.

Para finalizar, la responsabilidad del alumnado se hace visible a ojos de las personas de la comunidad educativa, por ejemplo, el conserje del centro 1 comentaba: “veo mucha implicación por parte de los alumnos al trabajo, mucha mejora” (Ec_C, líneas 2-3); la maestra tutora del grupo de 3º afirma, refiriéndose al alumnado durante las clases de EF, que “son muy responsables de lo que hacen” (Ec_M2, línea 7); o la maestra tutora encargada de la EF en los grupos de 1º afirma que “con esta experiencia he visto (...) que realmente es educación (...), capacidad de esfuerzo, de hábito de trabajo, de responsabilidad, de interés, etc.” (RM, líneas 40-42).

8. Autonomía

Esta categoría de análisis se vincula con la clave 8 del modelo RIRC: ‘Apoyar la autonomía’.

Los datos analizados no permiten establecer que todos los alumnos y alumnas desarrollan unos niveles de autonomía elevados, pero sí hay evidencias que demuestran que con la implementación del modelo RIRC se fomenta la autonomía del alumnado. Las maestras tutoras de los grupos de 3º y 4º de primaria del centro 1 relatan lo siguiente: “la autonomía a la hora de gestionarse la clase es lo que más me llama la atención” (Ec_M2, líneas 3-4); en las clases de EF “mejoran en autonomía” (Ec_M1, línea 8). La maestra responsable de EF en los grupos de 1º refleja que los alumnos y las alumnas “tienen sistematizado de alguna manera el trabajo a realizar” (RM, línea 124). El alumnado también es consciente de la mejora en el grado de control sobre lo que sucede en clase de EF y del mayor dominio en cómo conseguir los compromisos individuales y compartidos. El siguiente relato de una alumna de 5º lo refleja: “cuando, en las explicaciones, algunos decíamos que perdíamos el tiempo, luego nos hemos dado cuenta que hemos aprendido mucho y que gracias a eso nos quedaba todo más claro y ahora podemos dar clase solos” (GD_final_5º, líneas 18-20).

Son muchos los testimonios de maestras que confirman la capacidad del alumnado para trabajar de manera autónoma en las clases de EF. Después de sustituir al maestro responsable en una clase de EF, las maestras del centro 1 indican que “ellos sabían lo que había que hacer, yo solo gestionaba el tiempo” (Ec_M2, línea 17), “llegué y enseguida me guiaron (...), no me resultó complicado porque (...) me decían lo que había que hacer” (Ec_M1, líneas 20-22), “me parece fantástico poder hacer eso, es un relax para el profesor

que sustituye” (Ec_M2, líneas 23-24). Los comentarios de las maestras del centro 2 indicaban que “la clase fenomenal, me he relajado dando clase” (OPc_2 general, líneas, 81-82), “todo muy bien, han trabajado muy bien” (OPc_2 general, línea 93) y “todo muy organizado, han trabajado muy bien” (OPc_2 general, línea 94).

Uno de los indicadores de la autonomía del alumnado es la alta motivación intrínseca que se genera con la implementación del modelo. En las entrevistas al alumnado del centro 1 (Ec_A), en general, los niños y niñas manifiestan que han trabajado muy motivados y motivadas. Una madre comenta, en relación a la motivación de su hijo, que “no habla mucho del colegio, pero está todo el día diciendo: ‘he superado este reto, me queda este reto...’. ¡Está muy motivado!” (OPc_2 familias, líneas 77-79); una madre voluntaria tiene un relato muy similar: “me ha gustado mucho la clase; se nota que están muy motivados y no solo en clase porque, en casa, N. está todo el día hablando de los retos que tiene conseguidos, de lo que le queda...” (OPc_2 familias, líneas 269-271). Como se refleja en uno de los resultados de la subcategoría 6 ‘valores y sentimientos’ de la intervención 2: existe una asociación entre la participación educativa de familiares y un aumento de la motivación del alumnado.

Otras manifestaciones de la autonomía se observaban en diferentes situaciones vividas. Por ejemplo, un alumno de segundo advirtió que no se había realizado una parte fundamental de la clase y justo cuando el grupo se disponía a subir al aula de referencia dijo “¿hoy no hacemos la evaluación?” (OPc_1, línea 231); se observa en las fases finales de los periodos lectivos de ambos centros cómo algunos alumnos y alumnas demostraban un aprendizaje autodeterminado y deseo por el desafío cuando acudían al recreo y hacían uso del préstamo de material aun teniendo todos los retos superados (OPc_1 y OP_2 general).

9. Evaluación

Esta categoría de análisis se vincula con la clave 9 del modelo RIRC: ‘Privilegiar la evaluación formativa y compartida con orientación dialógica’.

La evaluación formativa y compartida con orientación dialógica del modelo RIRC es percibida como una evaluación justa, que ayuda a guiar y regular los esfuerzos del alumnado, ayuda a gestionar los apoyos, ayuda a guiar las altas expectativas proyectadas hacia el alumnado, ayuda a hacer consciente al alumnado de los aprendizajes, y ayuda a

orientar los comportamientos, valores y sentimientos deseados. A continuación, se muestran con mayor detalle dichos resultados:

El primer resultado indica que el sistema de evaluación en el modelo RIRC contempla aprendizajes vinculados a la dimensión curricular y a la dimensión social y sentimental. Se observa que, una vez los grupos entienden la dinámica de las clases y empiezan a trabajar de manera más autónoma, el maestro o maestra invierte la mayor parte del tiempo en observar, en gestionar los apoyos y en ofrecer feedback (OPc_1 y OPc_2 general). Una parte fundamental del proceso formativo de la evaluación consiste en guiar los esfuerzos del alumnado y en aportar la información necesaria para ayudar al alumnado a avanzar en los aprendizajes y, como se ha reflejado en la clave ‘ofrecer información y feedback efectivo’, para ayudarle a ser consciente de la importancia de conseguir los objetivos planteados. En este sentido, la efectividad del proceso formativo se evidencia con el registro de retos superados (Rg_retos) y, en última instancia, con las excelentes calificaciones obtenidas por el alumnado de los dos centros (véase tabla 34). Además, hay relatos de familiares voluntarios que apoyan y refuerzan la efectividad de la guía adulta durante el proceso formativo; una madre que participa en las sesiones de 4º comenta: “tú [refiriéndose al maestro de EF], lo explicas tan bien cómo tiene que ser (...), que entonces ellos ya dicen ‘ah, claro’” (RF3, líneas 140-141), y una abuela que participa en las sesiones del otro grupo de 4º y en uno de los dos grupos de 1º explica con sus palabras el papel del docente en la evaluación formativa:

he visto cómo los trata, cómo intenta que todos los niños lo superen [los retos], cómo los tratáis, cómo los implicáis en los retos, cómo los ayudáis, cómo los... ¡Es que es hasta con psicología! ¡Vamos, es que me ha impresionado! (GD_general, líneas 512-514).

En relación con la evaluación compartida, manifestada con mayor intensidad al final de cada sesión de EF a través de las valoraciones dialogadas, se demuestra su efectividad para visibilizar y orientar los esfuerzos de las personas integrantes del grupo, así como para generar en el grupo la responsabilidad compartida con el aprendizaje de todos y todas. Lo explica muy bien una alumna de 5º: “me parecía bien porque así podíamos saber

lo que había trabajado el compañero, si no había trabajado, o si había que ayudarlo más en la próxima sesión” (RA10_2, líneas 79-80).

En cualquier momento de las sesiones, pero con mayor intensidad en las asambleas iniciales y finales, la valoración compartida se convierte en una herramienta ideal para visibilizar y guiar los comportamientos y sentimientos deseables a través del diálogo. Por ejemplo: el esfuerzo, la responsabilidad, el respeto, el compromiso, la sinceridad, la solidaridad, la valentía y la amistad, entre otros. A través del lenguaje, y de forma compartida con las personas participantes en las sesiones de EF, en el momento de la evaluación final se incide en algunas de las siguientes acciones: (a) problematizar y denunciar situaciones injustas, comportamientos y conductas inapropiadas; (b) quitar atractivo a las personas que realizan actos violentos, abusivos y/o intimidatorios; (c) dotar de atractivo a las personas igualitarias y respetuosas; (d) empoderar y apoyar a quienes denuncian injusticias, (e) empoderar y apoyar a quienes protegen y se posicionan del lado de las víctimas; (f) valorar positivamente las ayudas solidarias; (g) visibilizar los beneficios de las redes de apoyo y de las relaciones de amistad; (h) transformar pensamientos que nos alejan de conseguir los objetivos planteados; e (i) transformar pensamientos, conductas y situaciones que nos alejan de conseguir espacios seguros y libres de violencia. Como resultado de la incorporación sistemática de estas acciones en la dinámica de la evaluación, esta se convierte en una estrategia de prevención de conflictos en el contexto de EF. Son muchos los relatos que evidencian el factor protector de la evaluación contra situaciones y acciones que perjudican un clima de trabajo óptimo para el aprendizaje: se observa en el centro 1 que “el clima de trabajo es excelente, no hay conflictos que impidan seguir con la planificación de la sesión” (Opc_1, líneas 30-31), y en el centro 2, incluso cuando maestras no especialistas sustituyen al maestro responsable de EF, “se ha demostrado (...) que las clases siguen según lo planificado y sin conflictos” (Opc_2, líneas 90-91); una alumna explica que “antes [refiriéndose a otros cursos] había muchísimos conflictos en EF (...), al final nos acabábamos pegando y ahora pues como lo hablas pues nadie acaba mal” (RA2_2, líneas 208-210); otro alumno relata que “en ninguna clase de EF he visto un conflicto como había en otras [otros cursos]” (RA9_2, línea 114), y en caso de existir conflictos importantes, como se intuye en el siguiente relato de una alumna, se dialogaba para llegar a acuerdos y soluciones: “cada vez que había un conflicto, hasta que no se solucionara no había parado de...” (RA9_2,

línea 188). Una madre voluntaria valora de manera muy positiva dedicar tiempo de evaluación al final de cada sesión para dialogar sobre los problemas surgidos durante la clase: “cuando tienes un problema se trata en el grupo; me parece genial (...) que lo exponga ahí [en la asamblea] y no fuera del aula porque eso genera muchos problemas, y también entre las familias” (RF1, líneas 382-383, 385-386 y 388-389). Precisamente, son los familiares y las personas de la comunidad quienes, gracias a la participación educativa y evaluativa en las sesiones de EF, facilitan “que se pueda gestionar muchísimo más fácilmente cualquier conflicto, y que no pase desapercibida una falta de respeto, que no quede sin respuesta” (GD_general, líneas 664-666).

También se demuestra que la evaluación compartida con orientación dialógica es un factor de protección contra la violencia y las injusticias en las clases de EF. Una alumna de 6º relata lo siguiente “me he sentido cómoda porque estaban mis compañeros y por saber que había un momento al final de las clases para decir si algo no había sido justo” (RA13_2, líneas 181-187); y un alumno de 5º del centro 2 relata que se sentía seguro en clase, con confianza y sin miedo a burlas “sobre todo por lo de las evaluaciones compartidas, porque más gente opinaba (...), y como se trabaja por grupos, en los grupos pues hay testigos” (RA9_2, líneas 100-105).

El segundo resultado indica que el sistema de evaluación es percibido por el alumnado como positivo, justo y objetivo. El alumnado valora positivamente el sistema de evaluación, emitiendo juicios de valor positivos tan satisfactorios como el que compartió un alumno al final de la sesión de calificación dialogada del 2º trimestre del grupo de 3º: “qué bonita la evaluación (...), ha habido mucha generosidad, compañerismo y mucha gente quería que hubiera muchos dieces” (OPc_2 general, 73-77). Relata la madre de una alumna de 4º que su hija llegó a casa llorando de la emoción después de salir de una sesión de calificación dialogada de fin de trimestre, y ante la pregunta ‘¿qué te pasa?’, la niña respondió: “pues mira mamá, es que me han dado estos puntos por...” (RF3, líneas 97-98), haciendo referencia a que sus compañeros y compañeras le habían hecho una donación de puntos como reconocimiento al esfuerzo que había demostrado. Los familiares no escapan a estos sucesos; fue muy emotivo el caso de una madre voluntaria que se emocionaba escuchando los agradecimientos verbales de un niño: “L., alumno de 2º, hizo llorar a S., madre voluntaria, con las palabras de agradecimiento que le dedicaba durante la evaluación final de curso” (OPc_2 familias, líneas 280-281).

Una característica del sistema de evaluación del modelo RIRC, compartida por la mayor parte del alumnado, es la justicia y la objetividad. Un alumno de 6º confesó al final de la evaluación del segundo trimestre: “muchas veces he sacado nueves y dieces, pero es la primera vez que es merecido y justo” (RA12_2, líneas 68-69). Una compañera del mismo curso está de acuerdo con la justicia en la evaluación y lo argumenta de la siguiente manera

opino lo mismo porque en estas clases de EF se proponen a todos y a todas los mismos retos para que, aunque te cueste más o menos, intentes superarte. Pero en los anteriores cursos, pues a algunos les decían que hicieran menos y (...), yo creo que las otras veces no era merecido porque ponían un nivel un poco [bajo] (RA12_2, líneas 72-76).

Otro alumno de 5º interpreta que la justicia radica en la posibilidad de que ellos pueden decidir y tomar parte de su propia evaluación y la de los compañeros y compañeras: “es una manera diferente [de trabajar]; bastante bien y justa por lo de las evaluaciones compartidas, porque la nota nos la podemos poner nosotros libremente, entre comillas; por primera vez escuchamos las opiniones del resto del grupo, etc.” (RA9_2, líneas 4-8).

Durante la evaluación final de cada sesión, se producen reflexiones compartidas sobre el trabajo, los sentimientos y los comportamientos desarrollados durante la sesión. Esto permite aclarar interpretaciones erróneas de hechos o situaciones, visibilizar comportamientos y acciones invisibilizadas, expresar sentimientos y, en definitiva, como explica la maestra responsable de los grupos de 1º en EF, propicia una valoración objetiva de los sucesos: “la evaluación te permite una reflexión y una reflexión favorece a tener, digamos, una valoración objetiva de lo que ha sucedido” (RM, líneas 136-137). Al respecto, Vygotsky (2012) sostuvo que el diálogo o la discusión en grupo estimula la reflexión, la cual es esencial para el aprendizaje.

El alumnado desarrolla un sentido de justicia que se refleja en las decisiones consensuadas realizadas durante las calificaciones dialogadas. En dichos consensos se reconoce el esfuerzo o la solidaridad de algunas personas en forma de calificación extra o de reconocimiento verbal, pero en ocasiones los acuerdos tienen el sentido contrario.

Por ejemplo, en una sesión de calificación dialogada, alguien propuso al alumno O. para repartir con él los puntos extra; la respuesta argumentada de la clase fue clara:

no, porque no se había esforzado tanto como otros y no ha sido responsable; A. [una compañera] un día fue a buscarle en el recreo para ayudarle a superar un reto que le quedaba para conseguir puntos extra y no quiso (OPc_1, líneas 396-398).

Lo mismo sucedió con R., alumna de 4º, que teniendo una calificación de 4,5 un compañero propuso darle 0,5 puntos extra para que aprobara el trimestre y, por consenso, se decidió que no se lo merecía porque no se había esforzado lo suficiente (OPc_1, líneas 399-400). En ambos casos, las decisiones tomadas se basaban en argumentos válidos, apoyados por datos objetivos y vivencias compartidas por varias personas. Tal es el nivel de justicia que, en algunos grupos, el alumnado tenía claro que los criterios de reparto de puntos no podían regirse por condescendencia, lástima o incluso por la amistad: “yo no voy a dar puntos a nadie por pena o por ser amigo” (GD_ev_6º, líneas 7-8). Ante posibles argumentos de alumnos y alumnas que buscan intereses personales o poco solidarios, el profesorado es, en última instancia, quien actúa exponiendo argumentos válidos, justos y equitativos. Por ejemplo, cuando en un grupo de 6º algunas alumnas argumentan que una compañera se merece menos puntuación porque se ha esforzado menos, lo justo es acudir a la hoja de registro del trabajo diario y comprobar si sus valoraciones diarias indican lo mismo que argumentan las alumnas; “como no coincidía su argumento con las valoraciones compartidas diarias, su argumento carecía de validez y se desestimó” (OPc_2 general, líneas 176-177).

Otro aspecto positivo que desarrolla el alumnado gracias a las evaluaciones diarias es la capacidad de identificar y apreciar la sinceridad y honestidad de las valoraciones de los compañeros y compañeras:

cuando veo a un compañero que no se ha esforzado nada y luego [en la valoración] dice un tres, pues eso se ve claramente que no ha sido sincero; y si ha estado esforzándose y ha superado un reto, por ejemplo, y ha estado

ayudando, además, pues eso veo que ha sido sincero y honesto (RA3_2, líneas 51-55).

Saber que había un momento al final de la clase para poder hablar hacía sentir bien a los niños y niñas; por ejemplo, una alumna de 2º lo argumenta de la siguiente manera: “porque puedo decir lo que he hecho y porque me gusta decírselo a mis compañeros y compañeras y al profe” (RA8_2, líneas 68-69), y una alumna de 6º afirma que “la evaluación final me gusta porque puede opinar todo el mundo” (RA12_2, línea 150). Incluso el acto de sinceridad que implica valorar objetivamente el trabajo y el comportamiento hacía sentir bien a algunos niños y niñas: “me sentía bien porque es decir la verdad y no mentir a alguien, porque igual luego no te cree cuando sea verdad” (RA10_2, líneas 95-96).

Aunque es cierto que en los inicios del curso es común que se den sobrevaloraciones o valoraciones pactadas de antemano entre iguales, los niños y niñas acaban demostrando sinceridad y honestidad en sus valoraciones y en las valoraciones realizadas a sus compañeros y compañeras. Evidencias que demuestran la honestidad y sinceridad que predomina en los diálogos mantenidos en torno a las valoraciones las encontramos en dos alumnas de 5º de primaria cuando admiten que no se merecen puntos extras porque no se han esforzado lo suficiente este trimestre (OPc_1, línea 376-377), o en una alumna de 4º que argumenta así en una sesión de calificación: “yo solo tengo dos treses, pero a veces me he esforzado, aunque no me he esforzado lo suficiente y yo creo que merecen muchísima más nota otras compañeras, quienes se han esforzado todo el rato” (GD_ev_4º, líneas 19-21). Como relata una alumna de 5º de forma muy clarificadora: “si no fuéramos sinceros en las evaluaciones, como es compartida, cualquiera podría haberlo dicho” (RA14_2, líneas 75-77).

El tercer resultado indica que los acuerdos tomados en las evaluaciones finales para el reparto de puntos se realizan a través de un diálogo consensuado en base a argumentos cargados de validez. Cada clase de EF se convierte en un escenario en el que el alumnado entrena sus habilidades comunicativas y argumentativas. En las sesiones de calificación, celebradas al final de cada periodo lectivo, es necesario que tomen decisiones consensuadas y fundamentadas en argumentos válidos para todo el grupo o para la mayor parte de las personas que forman el grupo. También se exponen a situaciones en las que

existe el disenso, por lo que es necesario guiarles para establecer criterios que les ayuden a avanzar en el reparto de calificaciones. A medida que se exponen ante estas situaciones, son capaces de afrontarlas con mayor eficacia y de establecer acuerdos de una manera más dialógica.

En la tabla 38 se recogen los acuerdos establecidos por cada grupo del centro 1 para el reparto de los puntos obtenidos. Aunque es la segunda vez que se enfrentan a esta situación, el alumnado de todos los grupos demuestra tener la capacidad de lenguaje y de decisión necesaria para cumplir el objetivo de la sesión de evaluación. Anotar que algunos grupos necesitan dos sesiones para acabar de cerrar los acuerdos.

Tabla 38. *Acuerdos de calificación del 2º trimestre en el centro 1*

Curso	Acuerdos
1º	Cada persona se queda con los puntos de los retos que ha superado.
2º	Se reparten equitativamente los puntos conseguidos de la superación de los retos.
3º	Cada persona se queda con los puntos de los retos superados y quien quiera puede donar sus propios puntos a las personas que consideren.
4º	Establecen criterios: quienes han superado todos los retos 6 puntos; a quienes les falta un reto por superar se quedan con 4.5 puntos; y a quienes les falta más de un reto por superar se quedan con 3.75 puntos. Las personas que no ha superado todos los retos pero que se ha esforzado mucho se merecen algún punto más. Esos puntos salen de las puntuaciones finales de los alumnos y alumnas que deseen donar.
5º	Cada persona se queda con los puntos de los retos que ha conseguido y quien desee puede donar sus propios puntos a las personas que considere
6º	Cada persona se queda con los puntos asociados a los retos que ha superado, teniendo la libertad para donar puntos propios a compañeros/a que crea que se han esforzado o ayudado.

Fuente: Castanedo-Alonso & Capllonch (2017)

En esta segunda sesión de evaluación destaca la decisión solidaria, de algunos alumnos y alumnas de los grupos de 3º y 5º, de hacer donaciones de sus puntos personales a compañeros o compañeras de su grupo. El caso más destacable es el de un alumno de 5º que cedió 0,9 puntos a un compañero para que obtuviera un 10. Alega “que, a él, no le importaba no sacar un 10 porque sabe que puede conseguirlo en otro momento, pero que cedió los puntos para que fuera el primer 10 que sacaba A. en EF porque se lo merecía” (OPc_1, línea 315-317).

Los acuerdos tomados en la última evaluación del curso en el centro 1 (tabla 39) incorporan los puntos extras -una mejora en el sistema de evaluación que se comentará en el último punto de este apartado-. Esto hace que se tengan que establecer criterios para su repartición, por lo que se enriquece el proceso de toma de decisiones. Otra mejora

respecto a la sesión de calificación del trimestre 2 es que la donación de puntos tiene que estar muy bien argumentada, no siendo válido donar por amistad o por condescendencia, entre otros motivos.

Tabla 39. *Acuerdos de calificación del trimestre 3° en el centro 1*

Curso	Acuerdos
1°	Cada persona se queda con los puntos de los retos superados y los puntos extra se reparten equitativamente.
2°	Reparten de manera equitativa los puntos de los retos conseguidos y los puntos extra.
3°	Cada persona se queda con los puntos de los retos que ha superado y se reparten los puntos extra conseguidos entre las personas que más se han esforzado, pero no han conseguido todos los retos. También pueden donar sus puntos voluntariamente.
4°, 5° y 6°	Cada persona se queda con los puntos de los retos que ha superado y se reparten los puntos extra conseguidos entre las personas más responsables y que más se han esforzado, pero no han conseguido todos los retos.

Fuente: Castanedo-Alonso & Capllonch (2017)

Uno de los acuerdos de reparto más impactantes fue el tomado por el grupo de 2°. Aún siendo concedores algunos niños y niñas de que podían obtener un 10 si se hubiera decidido otro tipo de reparto, aceptan el acuerdo de la asignación igualitaria de puntos (OPc_1, líneas 381-384). Una alumna, respaldada por todo el grupo lo argumenta exponiendo lo siguiente: “somos un grupo y hay que dividir los puntos igual entre todos porque quienes más hemos ayudado hemos aprendido también” (OPc_1, líneas 385-387).

En el centro 2 se incorporan mejoras del sistema de calificación producto de la experiencia acumulada del centro 1. Entre otros aspectos, esto permite guiar mejor al alumnado en el proceso de toma de decisiones, lo que puede constatarse viendo los acuerdos reflejados en las tablas 40 y 41.

Tabla 40. *Acuerdos de calificación del 2° trimestre en el centro 2.*

Curso	Acuerdos
2°A y 2°B	Reparten equitativamente la suma de los puntos asignados a la superación de los retos y los puntos extra.
3°	Cada persona se queda con sus puntos de retos superados y los puntos extra se reparten entre quienes más se han esforzado, pero no han conseguido todos los retos y quienes más han ayudado.
4°A	Cada persona se queda con sus puntos de retos superados y los puntos extra se reparten de manera consensuada y analizando cada caso a través de argumentos válidos.
4°B	Reparten equitativamente la suma de los puntos asignados a la superación de los retos y los puntos extra.

5°	Reparten de manera equitativa los puntos conseguidos por la superación de los retos; los puntos extra se reparten entre las personas que reciban tres apoyos argumentados en alguna de las siguientes categorías: ayuda solidaria, comportamiento respetuoso, esfuerzo.
6°	Reparten de manera equitativa los puntos conseguidos por la superación de los retos; los puntos extra que dejaron de la evaluación anterior más los conseguidos en esta evaluación los reparten aparte, estableciendo criterios excluyentes: no podrán optar a extra quienes tengan dos ceros, tres unos o un uno y un cero en el registro de evaluación diaria. Dejan algunos puntos extras sin repartir, para utilizarlos en el último trimestre.

En la evaluación del segundo trimestre solo el grupo de 3° y el grupo 4°A no hacen un reparto equitativo de los puntos de los retos. Decisión que cambia en la evaluación final del curso, consensuando todos los grupos un reparto equitativo. A diferencia del centro 1, los grupos suelen establecer criterios para el reparto de los puntos extra, incluso algunos grupos, como el caso de 6°, establecen criterios excluyentes.

Tabla 41. *Acuerdos de calificación del trimestre 3° en el centro 2*

Curso	Acuerdos
2°A, 2°B, 3° y 4°A	Reparten equitativamente la suma de los puntos asignados a la superación de los retos y los puntos extra.
4°B	Reparten equitativamente los puntos asignados a la superación de los retos y los puntos extra los reparten estableciendo criterios: a quienes más se han esforzado sin tener ceros ni unos en el registro diario, a quienes tienen menos calificación, pero se han esforzado, a quienes más han ayudado a superar retos y a quienes han demostrado un comportamiento más respetuoso.
5°	Reparten de manera equitativa los puntos conseguidos por la superación de los retos; los puntos extra los reparten a parte, estableciendo criterios: son merecedores quienes más se han esforzado, quienes más han ayudado, quienes han demostrado ser más responsables y/o quienes han sido más sinceros.
6°	Reparten de manera equitativa los puntos conseguidos por la superación de los retos; los puntos extra los reparten aparte, estableciendo criterios excluyentes: no podrán optar a extra quienes tengan dos ceros o tres unos en el registro de evaluación diaria. Dejan algunos puntos extras sin repartir, para utilizarlos en el último trimestre.

Entre los acuerdos destacables del centro 2 está el reparto argumentado del grupo de 2°B, quienes deciden que los puntos de retos más los puntos extras se repartan de manera igualitaria argumentando lo siguiente: “somos un grupo y si alguien no ha superado todos los retos también es porque el grupo no ha ayudado lo suficiente” (OPc_2, líneas 155-156). Este argumento podría carecer de validez, pero se comprobó que quienes tenían algún reto sin superar, no tenían ningún 1 en las valoraciones del trabajo diario, lo que indica que se han esforzado en todas las sesiones de EF (OPc_2 general, 159-160). Otro reparto a destacar es el del grupo de 2°A, quienes decidieron distribuir los puntos de los

retos de manera igualitaria y, posteriormente, hacer donaciones particulares con el propósito de que todos y todas consiguieran un 10. Argumentaban que eran un grupo en el que todos y todas habían trabajado muy bien y merecían la máxima nota porque fueron el primer grupo en cerrar todos los retos (OPc_2 general, líneas 166-169).

El corto resultado desvela que el sistema de evaluación incorpora mejoras producto del diálogo igualitario y de experiencias de éxito. El sistema de evaluación está abierto a incorporar mejoras siempre que estén argumentadas y demuestren enriquecer el proceso formativo del alumnado. La demanda por parte de algunos niños y niñas del centro 1 de establecer un sistema de gratificación para las personas que más se esfuerzan o que más ayudan, genera un diálogo igualitario con el maestro de EF que finaliza con la incorporación de los puntos extra (Ec_A12, líneas 460-467). Esta mejora permite conseguir puntos cuando todo el grupo es capaz de superar el mismo reto, lo que se denomina ‘cerrar el reto’. Cuantos más retos cierra el grupo, más puntos consiguen para repartir en la sesión de evaluación final, siempre bajo unos criterios consensuados por el grupo.

Algunos de los siguientes acuerdos nacen de diálogos reflexionados entre el alumnado y el maestro, y suelen guiar todas las evaluaciones:

- No se pueden repartir puntos extra a personas que tengan varios ceros porque las faltas de respeto no deberían ser compensadas o amortiguadas con puntos extra.
- Para dar puntos extras a alguien tiene que existir acuerdo de al menos tres personas, en base a argumentos válidos.
- Cuando se hacen donaciones personales hay que dar argumentos válidos.
- Los puntos extra, en su totalidad o una parte, pueden guardarse para ser repartidos en otra evaluación.
- Las donaciones personales siempre se agradecen, pero pueden ser rechazadas. Si se aceptan, se pueden donar al grupo.
- Una forma de gratificar y reconocer a las personas que más ayudan es a través de agradecimientos verbales.

En la última evaluación del centro 2 se inició la dinámica de los agradecimientos verbales (tabla 42). Al final de la sesión, el alumnado que quiere agradecer con palabras las ayudas

o el esfuerzo de los compañeros y compañeras. El agradecimiento tipo es: “doy las gracias a ... por ayudarme en el reto de ...” (OPc_2, líneas 161-163).

Tabla 42. *Agradecimientos verbales del grupo de 2ºA en la sesión de calificación de fin de curso*

Start Time	End Time	Transcript	Speaker
00:00:00.0	00:00:00.1	Bueno, estamos en la clase de 2ºA del colegio “...” y vamos a empezar con los agradecimientos verbales a aquellas personas a las que quiero dar las gracias por algún motivo. Bueno, ¿quien quiere empezar? A ver, R.	Investigador
00:00:26.1	00:00:34.4	Yo le doy las gracias a todos mis compañeros porque me han ayudado mucho y se han esforzado mucho para que yo supere todos los retos	R.
00:00:37.6	00:00:38.9	¡Muy bien! L.	Investigador
00:00:38.9	00:00:46.1	Yo le doy las gracias a los familiares y los compañeros que me han ayudado para superar todos los retos	L.
00:00:46.1	00:00:52.9	Yo les doy las gracias a S. [madre voluntaria], P. e Í. por ayudarme a superar el último reto	A.
00:00:53.0	00:00:53.1	¡Muy bien!	Investigador
00:00:53.4	00:00:57.1	Yo le doy las gracias a todos los compañeros y a todos los padres que han venido para que superemos otra vez todos los retos	L.
00:01:00.6	00:01:00.7	¿Y a las madres?	Investigador
00:01:01.7	00:01:02.8	A las madres también	L.
00:01:02.8	00:01:05.3	¿A quien, por ejemplo? ¿Quienes han venido?, a ver.	Investigador
00:01:05.3	00:01:10.5	A S., a E., a O. (madres)	L.
00:01:10.5	00:01:19.4	Yo le doy las gracias a familiares que han venido a los alumnos que me han ayudado a superar todos los retos	Ls.
00:01:19.4	00:01:21.4	¿Quienes te han ayudado a superar todos los retos, por ejemplo?	Investigador
00:01:21.4	00:01:28.6	L., B.	Ls.
00:01:28.6	00:01:33.5	¡Muy bien! ¿Y tú a quien has ayudado a superar los retos?	Investigador
00:01:33.5	00:01:46.1	Yo a L., a M., a L., a B.	Ls.
00:01:46.1	00:01:48.9	Vale. Vale B.	Investigador
00:01:48.9	00:01:56.7	Les doy las gracias a todos los compañeros y a los familiares por ayudarme tanto en los retos que me han costado	B.

00:01:56.7	00:02:00.4	¿Cuál es el reto que más te ha costado?	investigador
00:02:00.4	00:02:04.5	Eh, lanzar las pelotas en vertical	B.
00:02:04.5	00:02:08.1	¿El de red? (risa). Eh, P.	Investigador
00:02:08.1	00:02:15.2	Yo le doy las gracias a S por ayudarme a superar el reto de frisbee	P.
00:02:15.2	00:02:15.3	¿A.?	Investigador
00:02:15.6	00:02:20.2	Gracias a mi madre y a mi padre porque me han ayudado a superar muchos retos	A.
00:02:20.2	00:02:20.3	M.	Investigador
00:02:23.3	00:02:28.5	Muchas gracias a todos los familiares y a todos por ayudarme a todos los retos	M.
00:02:28.5	00:02:29.6	¿A qué alumnos?	Investigador
00:02:29.6	00:02:30.9	A todos	M.
00:02:30.9	00:02:33.7	¿A todo el grupo? (Risa). ¿G.?	Investigador
00:02:33.7	00:02:46.5	Gracias por ayudarme a superar los retos a los familiares y a los amigos	G.
00:02:46.5	00:02:46.6	A.	Investigador
00:02:49.6	00:02:55.0	Gracias a Í. por ayudarme a superar los retos que me faltaban	A.
00:02:55.0	00:02:55.1	¿Te ha ayudado mucho Í.?	Investigador
00:02:57.2	00:02:57.7	(asiente con la cabeza)	A.
00:02:57.7	00:03:04.4	Gracias a todos los familiares y a todos los compañeros que me han ayudado mucho a superar todos los retos	Í.
00:03:04.4	00:03:07.9	¿Quiénes te han ayudado mucho? ¿Los que más fuerza te han dado para superar todos los retos?	Investigador
00:03:07.9	00:03:14.1	B., M., A., L., A. y R.	Í.
00:03:14.1	00:03:16.8	¡Muy bien! N.	Investigador
00:03:16.8	00:03:18.9	Gracias por ayudarme todos a superar todos	N.
00:03:18.9	00:03:20.3	¿Todos qué?	Investigador
00:03:20.3	00:03:21.9	Los retos	N.
00:03:21.9	00:03:23.7	¿Has superado todos los retos?	Investigador
00:03:23.7	00:03:24.2	(Asiente con la cabeza)	N.

00:03:24.2	00:03:25.4	¡Muy bien! S.	Investigador
00:03:25.4	00:03:31.5	Gracias a J. y a todo el grupo por ayudarme a superar todos los retos	S.
00:03:31.5	00:03:31.6	¡Muy bien S.! Vale, pues nos despedimos ya de los familiares y del grupo. Hasta el año que viene.	Investigador
00:03:42.0	00:03:42.1	¡Adiós S.!	Grupo

Fuente: transcripción del vídeo de la sesión de evaluación.

Otra mejora en el sistema es contar con la participación evaluativa de familiares y personas de la comunidad. El voluntariado con asistencia más regular se sentía con la confianza suficiente para intervenir en las evaluaciones diarias y opinar en relación con aspectos de la práctica, con las agrupaciones o sobre valoraciones del trabajo del alumnado.

10. Revisión

Esta categoría de análisis se vincula con la clave 10 del modelo RIRC: ‘Revisar los fundamentos que sustentan el modelo’.

Los diálogos compartidos entre alumnado, familiares y maestro generan reflexiones constantes sobre la práctica que, junto al conocimiento científico acumulado, han permitido incorporar aspectos que mejoran la eficacia del modelo: los tipos de interacciones, facilitar más y mejores apoyos, reorganización de apoyos, feedbacks informativos de calidad, reorganizar la distribución de los retos, ampliación del tiempo de aprendizaje, sistema de obtención de puntos, progresos grupales e individuales, resolución de conflictos y la mejora del sistema de evaluación y calificación, entre otros. Otros diálogos formativos que han potenciado periodos de reflexión son los mantenidos con otros profesionales del área de EF vinculados con el aprendizaje dialógico; los agrupamientos, la libertad de interacción y la dimensión social del modelo han sido las temáticas más debatidas.

Por otra parte, la actualización científica del modelo se ha garantizado por varias vías: (1) por la asistencia regular a congresos internacionales cuyas temáticas nutren aspectos de la fundamentación del modelo; (2) por la participación en seminarios de formación dialógica del profesorado en los que, a través de tertulias pedagógicas dialógicas, se leen,

debaten y comparten colectivamente evidencias científicas avaladas por la comunidad científica internacional.

5.5.2 Dimensión exclusora

Esta dimensión acoge resultados que evidencian situaciones, actuaciones, comportamientos, estrategias y actos registrados durante la implementación del modelo RIRC que limitan o dificultan el cumplimiento de las claves del modelo.

11. Principios inclusivos

Se detecta que la presencia, en cuanto al acceso de material y a la ocupación de los espacios, en algún momento se ve perjudicada en los cursos altos -5º y 6º de primaria-. Se observa en el centro 1 que el alumnado con más habilidad suele acaparar el material en mejor estado y ocupar el mejor espacio de la clase. Esta situación se podía haber resuelto asignando el material y los espacios, pero se opta por denunciarlo en la evaluación final para hacer consciente al alumnado y generar una transformación que les haga partícipes. En el centro 2 no ocurren estas situaciones porque la experiencia acumulada en el centro 1 posibilitó anticipar la situación.

Por otra parte, la dimensión exclusora relacionada con el aprendizaje, revela que el esfuerzo, como cualquier aprendizaje, es un proceso de aprendizaje por lo que es necesario un tiempo para que todo el alumnado lo incorpore en su conducta. Además, la función lúdica asignada socialmente a la EF dificulta la compatibilidad con el valor del esfuerzo para un grupo reducido de alumnos y alumnas: “hay un grupo reducido que el esfuerzo no lo entienden propio de una asignatura como EF, pensando que sólo sirve para divertirse” (OPc_1, líneas 107-108).

13. Interacciones

La libertad de interacciones favorece relaciones variadas y diversas entre compañeros y compañeras, pero permitir libertad en las interacciones cuando el grupo no está preparado provoca aislamiento y falta de trabajo en algunos niños y niñas: “hoy que les he dejado libertad estaban trabajando, cuando antes si yo dejo a N. sola, a D. sola o a M. y a unos cuantos, sé que no iban a trabajar” (GD_general, líneas 745-747). También puede posibilitar que se den interacciones exclusivas con ciertas personas. Para evitarlo hay dos mecanismos; en primer lugar, la observación del docente debe focalizarse en las

interacciones entre el alumnado y actuar cuando se detectan irregularidades; en segundo lugar, la evaluación al final de cada sesión sirve para valorar los tipos de interacciones y la calidad de las mismas. En el grupo de discusión del centro 2 se realizó una aportación interesante en este sentido; se propuso elaborar un instrumento que permita visibilizar al alumnado con quienes interacciona a lo largo del curso y con qué intensidad. Se propuso realizar un cuadro de doble entrada en el que, al final de cada sesión, el alumnado registre con quién ha trabajado en los diferentes retos. La libertad de interacciones no es posible en el mismo grado en todos los grupos ya que se necesita un proceso de entrenamiento para poder garantizar interacciones de calidad. Por este motivo, la libertad puede convivir sin problemas con las agrupaciones establecidas por el docente. Una alumna de 3º encuentra virtudes en ambas formas de interacción: “prefiero las dos formas porque si tú crees que necesito a alguien que trabaja mejor...” (Ec_A7, líneas 129-133).

14. Enseñanza de máximos

En cuanto a la dimensión excluyente, se ha detectado que una de las barreras del aprendizaje es que, en algunos niños y niñas, sobre todo los de cursos más bajos y aquellos cuya percepción de competencia es baja, las altas exigencias les pueden producir un sentimiento de frustración. La maestra responsable de EF en los grupos de 1º reflexionaba respecto a la frustración vivida por algunos de sus alumnos y alumnas de la siguiente manera: “una clave para que funcionara el modelo es la alta exigencia y no se podía bajar el nivel; pero para ello (...) hay que enseñar a gestionar la frustración” (OPc_2 general, líneas 39-41); “no creo que sea mala la frustración, creo que forma parte del aprendizaje (...). Lo que tienen que aprender es a gestionarla o ayudarles a gestionarla” (RM, líneas 325-326 y 329). La forma de ayudar a gestionar la frustración pasa por ofrecer una sólida red de apoyo, como relata una alumna de 2º: “cuando no conseguíamos algún reto y quedaban solo unos pocos días, nos sentíamos apoyados por todos y era más fácil conseguirlos” (GD_final_2º, líneas 18-19). También es necesario ofrecer un plazo de tiempo lo suficientemente amplio para superar los retos, facilitando la práctica repetida y deliberada en el tiempo, como relata una alumna: “el nivel de exigencia ha estado bien porque hemos tenido el tiempo necesario para poder superarlo y al final nos ha dado buen resultado” (RA15_2, líneas 113-114). Por último, otro de los factores determinante para ayudar a gestionar la frustración de los niños y niñas es que los familiares que participan en clase ofrezcan apoyo y soporte emocional a la vez que se comprometen con una

educación basada en altas expectativas. Educar con bajas expectativas y miedos genera en el alumnado una percepción baja de su capacidad. Varias madres confesaban, en las primeras sesiones que participaron en EF, que habían educado a sus hijas en el miedo y eso les había limitado de vivir muchas experiencias que otros niños y niñas sí viven. Sin embargo, esta situación se transformó con el tiempo: “la he educado en el miedo, en el miedo, sí, sí, sí, sí, sí, sí. Y eso ha cambiado, sí, sí, sí, sí, sí” (RF1, líneas 120-123). Flecha (1997a), al respecto de las altas expectativas, indica que hay mucha evidencia que respalda que las altas expectativas son una clave del aprendizaje, pero para mantener las expectativas se necesitan resultados. Cuando no hay resultados las expectativas se van desvaneciendo.

15. Apoyo

En ocasiones, la preferencia del alumnado es trabajar con amistades o personas afines, como refleja una alumna en un grupo de discusión: “tengo una amiga y yo paso el mayor rato con ella” (GD_general, línea 597), y los motivos que expone el alumnado para hacerlo aparecen en el siguiente relato: “porque me siento bien con ellos, porque son mis amigos y porque trabajan muy bien” (EC_A12, líneas 439-440) pero, en ocasiones, trabajar con amistades puede suponer una distracción tal y como relata una alumna de 5º: “cuando empezamos el primer trimestre estuve más habladora con mis amigas que haciendo los retos” (RA6_1, líneas 164-165). Esta última limitación es superada en el momento que el alumnado crea sentido con el grupo y se responsabiliza con el cumplimiento del objetivo grupal.

En ambos centros, durante las 4-6 primeras semanas de implementación del modelo, o bien el nivel de ayudas no es muy alto o las ayudas son muy selectivas hacia las amistades. Ayudar de manera solidaria a quien más lo necesita es un proceso que el alumnado va interiorizando a medida que es expuesto a los beneficios que esta actitud reporta a nivel individual y grupal. Lo expresan muy bien los siguientes relatos: “si ayudas a alguien (...) estás recibiendo un regalo: el poder tener más puntos con la persona que has ayudado y el poder tener más amigos” (Ec_A14, líneas 572-574); “cuando he ayudado a la gente me he sentido bien porque estoy ayudando a mejorar a mis compañeros y consigo más puntos para la clase, y además, ellos también me pueden enseñar” (Ec_A14, líneas 572-574 y 569-571); “[cuando ayudo] me siento a gusto porque sé que esa persona está mejorando

y yo, aunque lo sepa hacer, estoy mejorando más aún” (RA6_2, líneas 201-202). Al final, Las evidencias indican que la mayoría del alumnado decide la agrupación pensando en mejorar y en trabajar en un ambiente seguro.

En relación con la ampliación del tiempo de aprendizaje en el centro 1, fue necesario realizar ajustes organizativos solicitados por algunos alumnos. Denunciaban el uso inadecuado del tiempo del recreo por algunos compañeros y compañeras, y la falta de organización de espacios a través de relatos como el siguiente:

si alguien quería trabajar los retos no le iban a dejar casi porque estaban con las combas y tirando a canasta, y no se podía; (...) yo tenía miedo a que me cayera un balón; (...) mucha gente se pone a tirar [a canasta] todo el rato y es que lo tendrías que prohibir a no ser que sea el reto (Ec_A11, líneas 381-388).

Escuchar al alumnado es esencial para incorporar sus aportaciones con el sentido de mejorar y transformar los contextos de aprendizaje para que, cada vez, sean más favorecedores de los mejores resultados.

19. Evaluación

Aunque en algunos momentos, y de forma puntual, pueda haber algún alumno o alumna con actitudes negativas y contrarias a los valores y sentimientos deseados en las clases de EF, “no arrastran al resto porque no hay posibilidad de ello tal y como está establecida la dinámica y la evaluación” (OPc_2 apadrinamiento, líneas 102-103). Aún así, el efecto de socialización preventiva de la violencia realizado en las clases de EF pierde efectividad si en el resto de clases no se hace nada o se trabaja en otra dirección (OPc_1, líneas 138-139). Se ha demostrado ampliamente que los enfoques globales de prevención de la violencia son los más efectivos (Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, 2016; Global Working Group to End SRGBV & UNGEI, 2019).

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

La aplicación de los principios del aprendizaje dialógico en el modelo RIRC garantiza y anexiona la calidad, la inclusión y la criticidad en el área de EF.

Con el modelo RIRC se genera atractivo sobre los comportamientos solidarios y sinceros e igualitarios; se normaliza la ayuda y la igualdad de resultados.

La red de apoyo del modelo posibilita que se produzcan aprendizajes que el alumnado nunca antes se había imaginado.

Se crean espacios de trabajo seguros, inclusivos y libres de violencia.

En este apartado de conclusiones se hace un repaso de la tesis enfocado a dar respuesta a los objetivos, a las preguntas de investigación y a comprobar las hipótesis para, posteriormente, establecer las aportaciones de la investigación al estado de cuestión. En un segundo apartado se exponen las limitaciones y posibilidades derivadas del estudio, así como líneas generales de futuras investigaciones que den continuidad a la presente.

6.1 Comprobación de objetivos, preguntas de investigación e hipótesis

Con el propósito de orientar las clases de EF hacia el aprendizaje dialógico, se desarrolla e implementa un modelo inclusivo articulado por los siete principios del aprendizaje dialógico: Retos Interactivos con Responsabilidad Compartida (RIRC).

Para poder comprobar la eficacia del modelo RIRC en garantizar la presencia de los principios del aprendizaje dialógico en EF se establecen tres objetivos específicos:

Objetivo específico 1: Implementar el modelo RIRC en centros educativos de contextos muy diferentes para demostrar su replicabilidad.

La primera condición para poder demostrar la replicabilidad del modelo RIRC era su implementación en dos centros educativos con un contexto lo más diferente posible. En este sentido, los centros elegidos cumplían esta condición. En primer lugar, se implementó el modelo durante un año escolar en todos los cursos de la etapa de educación primaria de un centro público de una localidad con un contexto muy favorable. La implementación en el segundo centro se realizó, de la misma forma, en todos los cursos de la etapa de educación primaria; en este caso, el centro educativo no se ubica en un entorno, a priori, tan favorable como el primer centro.

Una vez realizado el trabajo de campo en ambos centros, recogida la información necesaria y analizada dicha información, los resultados que demuestran replicabilidad son los siguientes:

- Se replican las relaciones respetuosas basadas en diálogos igualitarios y sinceros entre los compañeros y compañeras del grupo-clase.
- Se replica el compromiso del alumnado con la igualdad de resultados y con la mejora del aprendizaje propio y el aprendizaje los compañeros y compañeras de clase. Es decir, demuestran responsabilidad individual y compartida.

- Se demuestra que el sentimiento de sentirse a gusto e incluido se generaliza en el alumnado de ambos centros.
- Se han demostrado casos de éxito en ambos centros, en los que alumnado sin afecto por la EF lo ha recuperado o lo ha experimentado por primera vez.
- Se han vivido algunas transformaciones idénticas: práctica durante el tiempo del recreo, transformación de los espacios del recreo, práctica de los retos fuera del horario escolar, transferencia de los retos a otros contextos, transferencia de las ayudas a otros espacios, sustitución de las clases de EF por el profesorado de guardia, creación de sentido de personas desvinculadas con la EF, etc.
- Se replica la transferencia del aprendizaje a otros contextos diferentes al escolar.
- Se replican sentimientos y valores generalizados como: la confianza, el esfuerzo, la motivación intrínseca, la satisfacción y el bienestar, compañerismo y, sobre todo, solidaridad y relaciones de amistad.
- Se replican las percepciones del alumnado sobre la solidaridad y el esfuerzo como condiciones imprescindibles para alcanzar los objetivos establecidos.
- Destaca por encima de todo el despliegue de ayudas solidarias que han demostrado en ambos centros, así como el nivel de esfuerzo y compromiso constante con la mejora del aprendizaje.
- El fomento de la autonomía en el alumnado de ambos centros, junto con el aumento de la responsabilidad individual y compartida, revelan la replicabilidad del modelo en contextos diferentes.
- En cuanto a las ayudas, se replica: el nivel de ayudas, la naturaleza de las ayudas, el aumento de la intensidad de las ayudas y la percepción del alumnado sobre las ayudas.

El cumplimiento de este objetivo demuestra la consistencia de la investigación, considerado como uno de los cuatro criterios regulativos del rigor científico establecidos en esta investigación.

Objetivo específico 2: Demostrar la presencia de los principios del aprendizaje dialógico independientemente del contexto o de los recursos disponibles.

A continuación, se dará respuesta a este objetivo demostrando la presencia de cada uno de los siete principios:

Diálogo igualitario:

- El modelo RIRC fomenta entre el alumnado relaciones respetuosas, basadas en diálogos igualitarios y respetuosos.
- El diálogo igualitario se manifiesta con el impulso de espacios seguros y libres de violencia. Además, se comprueba la utilización del diálogo por parte del alumnado como herramienta para resolver los conflictos y para llegar a acuerdos sobre aspectos organizativos, aunque para ello, sea necesario invertir tiempo en el entrenamiento de dicha habilidad comunicativa.
- El alumnado utiliza el diálogo como herramienta para ofrecer ayudas (feedback formativo), para resolver conflictos y para llegar a acuerdos.
- A la hora de seleccionar compañeros y compañeras para trabajar, la mayor parte del alumnado elige criterios vinculados a las relaciones dialógicas: personas que respeten y personas con las que se aprenda.
- En ambos centros, el alumnado demuestra ser más partidario por dialogar y llegara a acuerdos que hacer las cosas por imposición o en base a argumentos de poder. Es decir, se valoran positivamente los argumentos de validez, tanto por el alumnado como por las familias.
- Se ha evidenciado que los argumentos de validez proporcionan al grupo sensación de justicia y potencian que tanto el maestro como sus decisiones sean respetadas por todo el alumnado.
- Los diálogos formativos se establecen como diálogos eficaces, es decir, aquellos diálogos respetuosos cuyo objetivo es compartir información que contenga consejos y orientaciones claras y concisas para avanzar en la mejora de los aprendizajes.
- Uno de los aspectos clave que se han podido detectar es que las interacciones se vuelven más dialógicas cuantos mayores aprendizajes se generan. De ahí la importancia de dirigir la enseñanza a máximos aprendizajes.
- En las sesiones de calificación dialogada se establecen acuerdos y criterios compartidos a través de un diálogo igualitario basado en argumentos de validez, invalidando cualquier aportación basada en el poder o en intereses personales.

Inteligencia cultural:

- Se ha demostrado que el alumnado aprende más cuantas más interacciones y más diversas sean estas interacciones.
- Se ha demostrado también que todas las personas tienen la misma capacidad para aprender, siendo la intensidad y calidad de las interacciones, el nivel diferenciado de guía y apoyo y el nivel de esfuerzo lo que determina la zona de desarrollo potencial.
- Otro aspecto importante que se ha evidenciado es que las interacciones que generan aprendizaje no dependen de la edad, sino del tipo de diálogo utilizado, de la capacidad de comunicar y de la habilidad de ayudar.

Transformación:

Las transformaciones que más se han evidenciado son a nivel de grupo y a nivel personal:

- El alumnado confirma haber sufrido una transformación en aspectos relacionados con las relaciones de respeto y las ayudas solidarias en comparación con otros cursos. El compromiso con el esfuerzo y con la mejora del aprendizaje de los compañeros se ha llegado a normalizar en todos los grupos.
- Otra de las transformaciones más habituales han sido la relacionada con el aumento de la competencia percibida.
- Los testimonios de niños y niñas que han cambiado su percepción sobre el área de EF es una de las muestras de transformación personal más evidentes. La creación de sentido reflejada en la alta motivación intrínseca, la práctica de los retos fuera del horario lectivo, la preocupación por la obtención de la máxima calificación, o la preocupación porque todos los compañeros y compañeras superen todos los retos, son algunas de las evidencias de transformación vividas.
- A nivel de centro y de contexto también se han vivido transformaciones. Una de las más destacables son la numerosa participación educativa de familiares, con un registro total de 103 familiares en un total de cuatro meses. Otra transformación de contexto destacable fue la de evidenciar cómo el alumnado del centro 2 utilizaba los espacios del municipio (parques, pistas, plazas, etc.) para practicar los retos, así como la creación de un equipo de baloncesto en la categoría ‘baby’ con alumnado del centro 1.

Dimensión instrumental:

La prueba más evidente de la presencia de la dimensión instrumental es la igualdad de resultados en todos los grupos de ambos centros. Todos los alumnos y alumnas no solo adquirieron los estándares de aprendizaje establecidos para cada curso, sino que lo hicieron con un alto logro de adquisición. Las calificaciones mayoritarias eran sobresalientes y notables, incluso en varios grupos de ambos centros, todos y todas consiguieron la calificación de diez, sobresaliente.

Creación de sentido:

- La creación de sentido se ha manifestado en el alumnado a través de: una alta motivación intrínseca, el deseo por aprender y ayudar a que las demás personas mejoren, el interés hacia las mejores calificaciones, la mejora de las relaciones entre iguales, la implicación de los y las familiares en el aprendizaje de los niños y niñas y, sobre todo, por la evidencia observable de las mejoras constantes en los aprendizajes del alumnado. Para ello han sido necesarias las siguientes condiciones: interacciones de calidad con personas diversas, diálogo como base de la comunicación y espacios seguros y libres de violencia.
- La creación de sentido también se ha visto favorecida por el establecimiento de objetivos igualitarios, es decir, por el compromiso con la igualdad de resultados de todas y todos.
- Se ha detectado que cuanto más dialógicas sean las relaciones que se establecen, mayor es la creación de sentido. La sinceridad, el respeto y la ayuda desinteresada son elementos de dichas relaciones.
- Se ha demostrado que cuando el alumnado es consciente de su aprendizaje se favorece la creación de sentido. Otros aspectos también lo favorecen, como percibir los éxitos individuales como un éxito grupal, sentirse reconocido y útil para el grupo, y superar límites de aprendizaje percibidos en un inicio como insuperables.
- Cuando el alumnado percibe un clima de trabajo seguro y agradable se facilita la creación de sentido.
- Uno de los aspectos destacables a la hora de crear sentido en el alumnado es que la presencia de los principios del aprendizaje dialógico ha permitido unir ciencia, estética y ética en la EF que se ha ofrecido al alumnado.

Solidaridad:

- Los comportamientos solidarios inundan la práctica diaria. Es reconocida y valorada positivamente por el alumnado, y percibida por todas las personas adultas que entran o participan en las clases. La solidaridad se ha manifestado en ayudas entre iguales, en comportamientos responsables con la mejora de los aprendizajes de quienes más dificultades tenían, en mejores relaciones entre iguales y en ambiente inclusivo. Se han experimentado altos niveles de solidaridad, pero aquellos grupos que más lo han demostrado, han obtenido el logro de consecución de objetivos mayor.
- La solidaridad se relaciona con la transformación y con la responsabilidad compartida, aumentando ambas a medida que se vivencia más la solidaridad. Aunque también se ha demostrado que cuando el alumnado asume la responsabilidad compartida, las ayudas solidarias se disparan. Por lo tanto, hablamos de una relación bidireccional.
- Los resultados obtenidos permiten afirmar que la implementación del modelo RIRC favorece espacios educativos seguros y solidarios en los que se garantiza la democratización de los aprendizajes.

Igualdad de diferencias:

- La presencia de la igualdad de diferencias se ha manifestado claramente, debido a que el alumnado ha reconocido y ha aceptado las diferencias de sus compañeros y compañeras, pero siempre vinculada a la igualdad. Por este motivo el alumnado ha normalizado la existencia de diferentes niveles de partida y la necesidad de apoyos diferenciados, ofreciendo más ayudas a quien más las necesita. Relacionado con esto, el alumnado también ha sido consciente que quien ayuda aprende igualmente, además de sentirse muy bien. Razón por la cual, han sido tan predominantes las ayudas y los apoyos a los compañeros y compañeras.
- Se ha demostrado que el modelo RIRC se compromete con democratización de los aprendizajes y para ello cuenta con una sólida red de apoyo que permite ofrecer ayudas diferenciadas en función de las necesidades del alumnado.

A modo de síntesis, se establece que los objetivos igualitarios direccionan la igualdad de resultados, lo que fomenta en el alumnado una red de solidaridad en un ambiente de

interacciones dialógicas y respetuosas que generan transformaciones que se dirigen a los máximos y mejores aprendizajes.

Objetivo específico 3: Asegurar el éxito de todo el alumnado en aprendizajes curriculares, valores, emociones y sentimientos.

El entorno dialógico generado gracias a la presencia de los principios del aprendizaje dialógico permite que el alumnado mejore sus aprendizajes en la dimensión curricular y en la dimensión social, bien en relación a otros cursos o bien durante el curso en el que se implementa el modelo RIRC.

Dimensión curricular:

En un escenario en el que todos los alumnos y alumnas perciben y tienen posibilidades de éxito, y se establecen fuertes redes de apoyo, el éxito, aprendizaje o logro se ha democratizado, no dejando a nadie atrás, ni consciente ni inconscientemente. Las calificaciones obtenidas por el alumnado de todos los grupos han sido muy buenas. Como ya se comentó en el estado de cuestión en relación con la educación de calidad, las calificaciones no reflejan todos los aprendizajes que adquieren los alumnos y alumnas. En este sentido, a continuación, se reflejan los aprendizajes de la esfera más humanista.

Dimensión social:

- Se ha comprobado el aumento de relaciones dialógicas, aunque es necesario anotar que, como proceso de aprendizaje y de socialización, implica un tiempo.
- Producto del proceso de aprendizaje en un entorno dialógico, el alumnado rompe estereotipos y prejuicios relacionados con las capacidades de aprendizaje, con las habilidades y destrezas física, e incluso con la edad. Acaban transformando expectativas y percepciones sobre el alumnado que parte con una aceptación menor o que está menos incluido en el grupo. También, el propio alumnado acaba transformando las percepciones que tiene sobre sus propias posibilidades, aumentándolas al igual que lo hacían las expectativas puestas en ellos y ellas por parte del maestro.
- El comportamiento del alumnado en las clases de EF es muy respetuoso, apenas registrándose conflictos. El entorno dialógico favorece la prevención de conflictos y la resolución dialogada de los mismos en caso de producirse. Se ha demostrado a

lo largo de la implementación del alumnado, que cuanto más centrados y centradas estaban en aprender y mejorar, menos conflictos sucedían.

- Las propuestas planteadas en el modelo RIRC aúnan diversión (estética), con formación (ética) y con utilidad (verdad).
- Se demuestra la mejora, tanto en comparación con otros cursos escolares como a lo largo del proceso de implementación del modelo RIRC, en sentimientos y valores como: aumento de confianza, aumento de niveles de esfuerzo, aumento de la motivación intrínseca, mayores niveles de satisfacción y bienestar en las clases de EF, mejores relaciones entre los compañeros y compañeras y, sobre todo, aumento de la solidaridad y de las relaciones de amistad.

No solo se replican la mayoría de los resultados como se ha visto en el objetivo 1, sino que se demuestra que los aprendizajes adquiridos mayormente cumplen las características de un aprendizaje de calidad: aprendizaje de altas expectativas en ambientes seguros con impacto no solo en la persona que aprende, sino que se transfiera a otras personas y en otros contextos. Por lo tanto, se concluye que el modelo RIRC ofrecer una EF de calidad e inclusiva que favorece la democratización de los aprendizajes.

Objetivo específico 4: Crear un sistema de evaluación inclusivo y justo para todo el alumnado, compatible con el modelo RIRC y con los principios del aprendizaje dialógico.

Con una base indiscutible en la evaluación formativa y compartida con orientación dialógica se ha ido construyendo un sistema de evaluación a lo largo de todo el periodo de investigación.

Tras la implementación en los dos centros y después de analizar los resultados, se puede concluir que el alumnado percibe el sistema de evaluación como un sistema positivo, justo y objetivo. Además, se ha evidenciado que ayuda a guiar y regular los esfuerzos, ayuda a gestionar los apoyos, ayuda a guiar las altas expectativas proyectadas hacia el alumnado, ayuda a hacer consciente al alumnado de los aprendizajes, y ayuda a orientar los comportamientos, valores y sentimientos deseados. Algunos efectos sobre el aprendizaje se detallan a continuación:

- La autoevaluación dialogada y compartida diaria favorece las relaciones de sinceridad y es un entrenamiento diario para detectar, privilegiar y crear atractivo sobre comportamientos sinceros y honestos.
- La evaluación compartida se utiliza para orientar y guiar los comportamientos responsables con la mejora de los compañeros y compañeras, fomentando así entornos más inclusivos.
- La evaluación compartida facilita la visibilización y consciencia de la dimensión social del aprendizaje.
- La evaluación compartida con orientación dialógica se convierte en un factor de protección contra la violencia y las injusticias.
- La donación de puntos en la sesión de calificación dialogada es una de las máximas expresiones del reconocimiento a la igualdad de las diferencias.

Como respuesta al objetivo se establece que la evaluación formativa y compartida con orientación dialógica se configura como un sistema de evaluación que demuestra ser muy eficaz para potenciar la democratización de los aprendizajes de forma justa y equitativa.

En relación con el objetivo general 2, la estructura didáctica del modelo permite la compatibilidad con diferentes actuaciones educativas. Durante el trabajo de campo, se ha dado cabida a la participación educativa y evaluativa de familiares, al apadrinamiento o tutoría entre iguales, y a la ampliación del tiempo de aprendizaje. Con la intención de analizar la mejora de los aprendizajes derivados de la implementación de las actuaciones indicadas, se establecen tres objetivos específicos:

Objetivo específico 1: Analizar los efectos en el aprendizaje derivados de la participación educativa y evaluativa de familias en las clases de EF bajo la estructura del modelo RIRC.

En la literatura científica apenas hay experiencias de participación educativa y evaluativa de forma sistemática en el área de EF que permitan tener una referencia de partida. Aún así, como se trata de una actuación educativa de éxito, lo normal después de una aplicación rigurosa es que se repliquen los mejores resultados. Realmente, así ha sido, compartiendo muchos de los resultados expuestos en INCLUDED-Consortium (2011) sobre la participación educativa de familiares. Destacan las siguientes mejoras y aprendizajes:

- Se revela una causalidad entre la participación educativa y la mejora de los resultados del alumnado. La causalidad es mayor cuanto más estable, regular, activa, consciente y sistemática es la participación.
- La participación educativa de familiares es decisiva en la mejora del aprendizaje de los niños y niñas con mayores dificultades motrices y de relaciones sociales.
- Al favorecer más diálogos y más aprendizajes, se registra que la participación favorece una mejora de la convivencia y una mayor cohesión grupal.
- Se ha demostrado que la presencia de familiares aumenta el sentimiento de competencia del alumnado, aumenta de la motivación intrínseca y genera una sensación de seguridad en muchos niños y niñas.
- Los familiares se convierten en un referente adulto que transmiten valores socialmente aceptados como el esfuerzo, la solidaridad o la superación.
- Se ha constatado que los y las familiares que participan en las clases de EF, también transfieren los apoyos a sus hijos o hijas fuera del horario lectivo.
- Las personas participantes se convierten en un recurso humano excelente, que es capaz de generar aprendizajes de gran calidad en el alumnado, pero esto no es incompatible con que también les aporte unos beneficios. Destaca la posibilidad de conocer a los niños y niñas en un contexto diferente al familiar, y desconocido para la mayoría de familiares. También se ha demostrado que la participación desarrollada en el centro 2 mejora las relaciones escuela-familia, transformándose en una relación más igualitaria y determinante para el éxito educativo de los niños y niñas de la escuela. En tercer lugar, los familiares transforman prejuicios y e ideas erróneas sobre la educación, sobre el profesorado y sobre sus propios hijos e hijas u otros parentescos. Por último, los familiares aprenden a interactuar cada vez mejor con el alumnado, teniendo siempre el diálogo como eje central.

Los resultados apuntan que cuando el aprendizaje se organiza en base a los principios del aprendizaje dialógico y se incluyen personas adultas diferentes a los docentes, el alumnado aprende más y mejor a nivel curricular, convivencial y sentimental.

Objetivo específico 2: Analizar los efectos en el aprendizaje derivados de ampliar el tiempo de aprendizaje como medida de apoyo al alumnado.

La ampliación o extensión del tiempo de aprendizaje no se corresponde con una intervención específica, como la participación de familiares o el apadrinamiento. Se trata de una medida didáctica y organizativa que se manifiesta con la posibilidad de practicar retos durante el tiempo del recreo, con el préstamo de material para practicar en contextos diferentes al colegio, y con la posibilidad de evidenciar el dominio de los retos a través de imágenes o vídeos. Después de analizar y relacionar los resultados se puede concluir en relación con los efectos sobre el aprendizaje que:

- La posibilidad de poder practicar los retos durante el tiempo del recreo favorece la equidad del aprendizaje, ya que incrementa las posibilidades de éxito de aquellas personas que necesitan tiempo de práctica más allá del asignado para el área de EF.
- El tiempo de ampliación durante el recreo se configura, también, como una medida de aceleración y profundización, posibilitando catapultar los aprendizajes o generar más de los esperados.
- Las ayudas solidarias entre iguales de todas las edades y las ayudas personalizadas del maestro durante el recreo han contribuido a la igualdad de resultados.
- El préstamo de material se configura como una medida que permite aumentar el tiempo de práctica fuera del horario lectivo, sobre todo, al alumnado que no dispone el material necesario.
- La posibilidad de evidenciar la superación de un reto a través de un soporte audiovisual favorece la práctica de retos fuera del horario lectivo y favorece las interacciones entre iguales.
- Otro efecto de la evidencia de superación mediante soporte audiovisual favorece que los familiares participen en la superación de los retos grupales.
- Por último, otro de los efectos evidenciados y, que ayudan a evita situaciones humillantes o exposiciones incómodas, es dar la posibilidad de éxito a aquellos alumnos y alumnas que no se sienten cómodos de forma puntual en determinadas circunstancias o ante determinadas exposiciones.

La ampliación del tiempo de aprendizaje se configura como una medida de apoyo integrada en las claves del modelo RIRC; concretamente se aloja en la clave 5 ‘proporcionar un alto nivel de apoyo al alumnado’.

Objetivo específico 3: Analizar los efectos en el aprendizaje derivados del apadrinamiento bajo la estructura del modelo RIRC.

El apadrinamiento no solo hace referencia a la intervención III que constaba de una tutoría planificada entre iguales de diferentes edades; también se analizan las tutorías esporádicas y planificadas entre alumnado de la misma clase y las tutorías esporádicas entre alumnado de diferentes cursos y edades, tanto en los recreos como en el horario lectivo. Del análisis de los resultados derivados de dichas situaciones se puede concluir que:

- El alumnado inmerso en relaciones de ayuda percibe una mejora en relación con el aprendizaje curricular, aunque nunca exenta de un nivel alto de esfuerzo.
- Entornos de aprendizaje en los que predominan las relaciones de ayuda solidaria, sean fijas o temporales, se genera una atracción hacia la igualdad de resultados, es decir, hacia el derecho de todos y todas a tener los mismos aprendizajes y resultados.
- Relacionado con lo anterior, el alumnado, tanto quien tutoriza como quien es tutorizado, muestra preocupación por aprender y obtener buenas calificaciones.
- En este tipo de dinámicas se demuestra que es compatible generar un clima de aprendizaje en el que el alumnado se divierte y, a la vez, se esfuerza por mejorar y ayudar. Además de la diversión se desatan muchas otras emociones y sentimientos: sorpresa, ilusión, alegría, sentimientos de utilizada, compañerismo, solidaridad. Algunos de los sentimientos generados en el foco del trabajo tutorizado perduran con posterioridad, como es el caso de algunas relaciones de amistad.
- La tutoría entre iguales en un entorno dialógico del aprendizaje potencia la mejora de las relaciones, lo que tiene causalidad con la mejora del aprendizaje. A su vez, el aprendizaje tiene una relación inversa con la conflictividad.
- Las interacciones con iguales en un ambiente de esfuerzo, apoyo solidario y experiencias de éxito han fomentado la creación de sentido de muchos alumnos y alumnas.
- La tutoría entre iguales potencia relaciones de ayuda solidaria y fomenta el compañerismo.
- Independientemente del tipo de apadrinamiento, se constata, si la tutorización es prolongada en el tiempo, la reciprocidad de los apoyos. Por lo tanto, el

apadrinamiento en un contexto dialógico, fomenta la creación de relaciones horizontales a pesar de una asimetría inicial en los roles.

- La tutoría entre iguales contempla objetivos igualitarios, lo que permite a todo el alumnado ser consciente de la igualdad de diferencias.

En relación con este objetivo, se puede concluir que el apadrinamiento o tutoría entre iguales incluida dentro del modelo RIRC se establece como un método o intervención de enseñanza eficaz.

Podemos concluir en relación con este segundo objetivo general, englobado por los tres específicos, que las tres actuaciones han demostrado con sus resultados configurar parte de una sólida red de apoyo al alumnado, permitiendo democratizar aprendizajes de alta exigencia. Concretamente, ofrecer una sólida red de apoyo se configura como uno de los cuatro irrenunciables del modelo RIRC.

El tercer y último objetivo general planteado al inicio de la investigación, se relaciona con el enriquecimiento, con y durante el proceso de investigación, de la fundamentación y estructura didáctica del modelo RIRC.

Las contribuciones del alumnado y de los familiares, favorecidas por la creación de entornos dialógicos en los que las personas se sienten escuchadas respetadas y sin miedo a decir lo que piensan, se han tenido en cuenta a lo largo de todo el proceso de investigación. Las aportaciones se han puesto en conversación con los conocimientos científicos para superar las desigualdades y mejorar el modelo RIRC.

Fruto del diálogo con el alumnado se establecen mejoras en el sistema de agrupaciones. Varias son las agrupaciones que se crearon con el propósito compartido de potenciar las interacciones: priorizar agrupaciones, agrupamientos abiertos, redistribución de los grupos, anticipación de agrupamientos.

Con relación al sistema de evaluación:

- El sistema de evaluación incorpora mejoras producto del diálogo igualitario y de experiencias de éxito: puntos extra, agradecimientos verbales, criterios de exclusión para el reparto de puntos, argumentación más elaborada y válida, estrategias para anticiparse a situaciones incómodas o injustas, entre otras mejoras.

- En el centro 2 se incorporan mejoras del sistema de calificación producto de la experiencia acumulada del centro 1; la más destacable es la incorporación de la participación evaluativa de las familias.

La incorporación de la libertad de elección y la libertad de interacciones han supuesto desde el inicio del proceso investigador un desafío en sí mismo. Gracias a la lectura de literatura científica sobre el tema en cuestión, a escuchar y observar vivencias del alumnado, a conversar con familiares, y a discutir con otros profesionales, finalmente se ha establecido la libertad -de elección y de interacciones- argumentada o dialogada que, sin poner en riesgo la heterogeneidad de las interacciones, ofrece garantías de éxito para todo el alumnado.

Por último, gracias a la acumulación de evidencias empíricas, a la abundante lectura de literatura científica orientada a las evidencias de impacto derivadas de la enseñanza y el aprendizaje dialógico, y a la constatación práctica, se han ido incorporando mejoras pedagógicas y didácticas a las claves del modelo y a la estructura didáctica del modelo. A pesar de la extensa, profunda y fundamentación que sustenta el modelo RIRC, este se considera un modelo en constante movimiento para sustituir, eliminar o incorporar las evidencias que demuestren garantizar los máximos y mejores aprendizajes en entornos seguros.

Una vez que analizado el cumplimiento de los objetivos, procede analizar si se han respondido las preguntas que dan inicio a la investigación. Las preguntas iniciales fueron las siguientes:

¿Cuáles son las premisas para aplicar rigurosa y sistemáticamente los principios del aprendizaje dialógico en el modelo RIRC, facilitando que la EF sea generadora de éxito?

A nivel operativo se ha comprobado la presencia de los principios del aprendizaje dialógico y el éxito generado. A nivel técnico, se ha garantizado la presencia de los principios de aprendizaje dialógico a todos los niveles; en primer lugar el enfoque de aprendizaje que nutre la fundamentación del modelo es el enfoque del aprendizaje dialógico; en segundo lugar, los principios del aprendizaje dialógico forman parte de las claves del modelo RIRC, concretamente la clave 2; y en tercer lugar, todas las actuaciones que se implementan en el modelo están hiladas por los principios dialógicos: las

asambleas iniciales y finales, las interacciones entre iguales, las interacciones docente-alumnado, la participación de familiares y personas de la comunidad, el sistema de evaluación, las redes de apoyo, etc.

¿Garantiza el modelo RIRC los principios del aprendizaje dialógico?, ¿cómo?

La respuesta anterior también responde a esta pregunta. Los garantiza porque están presentes en todos los niveles del modelo: en el plano de la fundamentación teórica, en el plano pedagógico y didáctico y en el plano práctico. Además, uno de los cuatro ‘irrenunciables’ del modelo es fomentar las interacciones dialógicas, lo que implica la presencia de todos los principios.

¿Se manifiestan los principios del aprendizaje dialógico en el modelo RIRC?, ¿de qué manera?

Los resultados obtenidos dan una respuesta amplia a esta pregunta. De forma resumida, los principios del aprendizaje dialógico se han manifestado a través de relaciones dialógicas y solidarias que han tenido el propósito de avanzar hacia la igualdad de diferencias a través de la igualdad de resultados; para ello han sido necesarias transformaciones personales y colectivas que han dado lugar a una creación de sentido impulsora de aprendizajes de calidad en un entorno inclusivo. Por lo tanto, parece que, con el cumplimiento de los objetivos, se puede concluir que se ha dado respuesta a las preguntas de investigación.

Ante las preguntas iniciales de investigación se proponen, tentativamente, las siguientes hipótesis:

H1. La aplicación sistemática y rigurosa de los principios del aprendizaje dialógico en las sesiones de EF favorece la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado.

H2. La implementación de un modelo inclusivo fundamentado en los principios del aprendizaje dialógico democratiza el éxito de todos y todas en el área de EF.

Ambas hipótesis han sido confirmadas. La primera hipótesis partía con la ventaja de que los principios del aprendizaje dialógico tienen son profundamente inclusivos, por lo que demostrando la posibilidad de aplicación de estos en el área de EF la hipótesis queda demostrada. En relación con la segunda hipótesis queda también confirmada plenamente

en vista del cumplimiento del objetivo general 1, pudiendo considerar que el modelo RIRC es un modelo de éxito, ya que lo democratiza.

En segundo lugar, se realiza un análisis de aquellos aspectos que aporta la investigación al estado de la cuestión. Se presenta en un listado para favorecer su lectura.

- El modelo RIRC se configura como un modelo de EF dialógica acorde a la actual sociedad y en conexión con el contexto.
- El modelo RIRC enriquece la oferta de los actuales modelos contextualizados en EF, aportando un enfoque plenamente inclusivo y dialógico que, hasta ahora, no se contempla en ninguno de los modelos revisados.
- En relación con la inclusión en EF, se aporta un modelo de atención a la diversidad basado en la igualdad de diferencias, rompiendo completamente con la orientación presente en el panorama nacional e internacional en el contexto de la EF.
- En relación con la calidad en EF, se aporta una visión de la EF que se compromete firmemente, y de manera complementaria y compatible, con aprendizajes propios de la dimensión curricular y de la dimensión socioafectiva, sin necesidad de elegir entre ambas dimensiones.
- Siguiendo con la calidad, la EF propuesta a través del modelo RIRC contempla los dos derechos a la educación: el derecho al acceso y el derecho a una educación de calidad para todos los alumnos y alumnas, ya que tener acceso a una EF de maña calidad es igual a no tener acceso.
- Con relación a la EF crítica, se ofrece un modelo inclusivo que cuenta con las herramientas necesarias como para poder transformar dificultades en posibilidades. Ofrece un planteamiento crítico que se aleja de la retórica o de la simple denuncia de situaciones injustas.
- Con esta investigación se aporta un valor muy importante a la socialización preventiva de la violencia en el contexto de la EF, ofreciendo claves para incorporar esta perspectiva en los programas de EF.
- Por último, otra de las aportaciones reseñables es la incorporación de actuaciones educativas de éxito en las clases de EF. La participación educativa y evaluativa de familiares y personas de la comunidad representan un giro de la EF comprometida con éxito educativo.

6.2 Limitaciones, posibilidades y líneas futuras de investigación

En relación con las limitaciones, estas giran principalmente a nivel metodológico. Se trata de una investigación con un trabajo de campo muy extenso en el tiempo y en el que se ha recopilado mucha información. Pero a pesar de la saturación de la información, con una sola persona investigadora es probable pasar por alto interacciones, situaciones o hechos que podrían haber aportado información relevante. Si bien es cierto que, el hecho de que la persona investigadora fuese el maestro especialista responsable de los grupos, otorga beneficios, quizá sea un factor limitante en algunas fases de la investigación. Aún así, en el centro 2, los grupos de 1º eran dirigidos por una maestra, pudiendo el investigador contrastar los resultados entre los grupos cuyo maestro era el investigador.

Por otro lado, otras de las limitaciones son que no se han explotado todas las funciones del consejo asesor; la organización comunicativa no ha contemplado un grupo de investigación plural y multicultural; no se crearon grupos operativos de trabajo, ni se organizaron reuniones plenarias del equipo investigador porque el equipo estaba formado por una persona.

Los informes de las intervenciones I y III no se presentan al consejo asesor por no poder efectuarse el encuentro. Aún así, las interpretaciones derivadas del análisis han sido debatidas y contrastadas profundamente con personas afines a la investigación y al colectivo investigado.

En cuanto a las posibilidades de futuro, es importante velar para que los docentes que deseen implementar el modelo RIRC en sus centros educativos no lo simplifiquen a la aplicación de retos, desvinculado de los fundamentos y principios del modelo. Este riesgo existe porque ocurre con la implementación de otros modelos pedagógicos. Otra de las propuestas de futuro, muy vinculado a lo anterior, es establecer un plan de formación dialógica del profesorado que contemple la fundamentación y claves del modelo RIRC, para garantizar su implementación rigurosa en la mayor cantidad de centros educativos. La última propuesta es la de implementar el modelo RIRC en un centro educativo que sea ‘Comunidad de Aprendizaje’, para poder comprobar los efectos del aprendizaje cuando todo el centro se articula con los principios del aprendizaje dialógico.

Las futuras líneas de investigaciones son muy esperanzadoras y productivas, ya que la EF dialógica está en sus inicios. La línea de investigación más clara y lógica es la replica del modelo RIRC en diferentes centros, en diferentes etapas y con alumnado muy diverso. Otra línea, relacionada con la última propuesta, es la investigación de los efectos del modelo RIRC cuando se implementa en una escuela ‘Comunidad de aprendizaje’. Por último, como la estructura didáctica del modelo permite la compatibilidad con diferentes actuaciones educativas, parece lógico investigar los beneficios de incorporar los grupos interactivos en el modelo RIRC.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aggerholm, K., Standal, O., Barker, D. M., & Larsson, H. (2018). On practising in physical education: outline for a pedagogical model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 197-208. doi:10.1080/17408989.2017.1372408
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. doi:10.1007/s10833-005-1298-4
- Ainscow, M. (22 de diciembre de 2019). As I have often argued, the most crucial thing is the collective will to make it happen [Tweet]. Recuperado de <https://twitter.com/MelAinscow/status/1208801029665492993>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Alexander, R. J., Armstrong, M., Foundation, E. F., Flutter, J., Harrison, D., Hargreaves, L., & Mayall, B. (2010). *Children, their world, their education: Final report and recommendations of the Cambridge primary review* (R. J. Alexander Ed.): Routledge.
- Alfonso-Rosa, R. M., García-Hermoso, A., Sanders, T., Parker, P., Oriol-Granado, X., Arnott, H., & del Pozo, B. (2020). Lifestyle behaviors predict adolescents bullying victimization in low and middle-income countries. *Journal of Affective Disorders*. doi:10.1016/j.jad.2020.04.065
- Almonacid, A. (2012). La educación física como espacio de transformación social y educativa: perspectivas desde los imaginarios sociales y la ciencia de la motricidad humana. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, -(38), 177-190. doi:10.4067/S0718-07052012000400010
- Álvarez-Cifuentes, P., García-Carrion, R., Puigvert, L., Pulido, C., & Schubert, T. (2018). Beyond the walls: The social reintegration of prisoners through the dialogic reading of classic universal literature in prison. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 62(4), 1043-1061. doi:10.1177/0306624x16672864
- Álvarez-Sotomayor, A., & Martínez-Cousinou, G. (2016). El Informe Coleman a Debate en su Cincuenta Aniversario. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 5(2), 84-106.

- Amador, J. (2016). La “Roma Response” al modelo reproductivista: La educación, nuestra escalera para la transformación social. *International Journal of Sociology of Education*, 5(2). doi:10.17583/rise.2016.2091
- Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323. doi:10.3200/JOER.100.5.311-323
- Andrés Fabra, J. A. (2017). *Fomento de la práctica física-deportiva desde el contexto escolar a través del aprendizaje dialógico*. Universidad Miguel Hernández, Alicante, España. Recuperado de <http://dspace.umh.es/bitstream/11000/3721/1/TD%20Andres%20Fabra%2C%20José%20Antonio.pdf>
- Anyon, J. (2009). Critical Pedagogy Is Not Enough. In M. Apple, W. Au, & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of Critical Education* (pp. 389-395). London: Routledge.
- APA (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (3ª ed.). México: Editorial El Manual Moderno.
- APA (2015). *20 principios fundamentales de la psicología para la enseñanza y el aprendizaje desde la educación infantil hasta la enseñanza secundaria* [Top 20 principles from psychology for preK–12 teaching and learning]. Recuperado de <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf>
- Aparecida Germano, M., & Reigota, M. (2007). Paulo Freire: esa presencia. Habla Ana María Araujo Freire. *Trayectorias*, 9(23), 89-107.
- Aparecido, M., & Reigota, M. (2007). Paulo Freire: Esa presencia: Habla Ana María Araujo Freire. *Trayectoria*, IX(23), 89-107.
- Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* London: Routledge.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (2012). *Escuelas democráticas* (5 ed.). Madrid: Morata.
- Armour, K. (2011). *Sport pedagogy: An introduction for coaching and teaching sport* (K. Armour Ed.). Harlow: Prentice Hall.
- Armour, K., & Duncombe, R. (2004). Teachers' continuing professional development in primary physical education: lessons from present and past to inform the future. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(1), 3-21. doi:10.1080/1740898042000208098

- Armour, K., Quennerstedt, M., Chambers, F., & Makopoulou, K. (2017). What is 'effective' CPD for contemporary physical education teachers? A Deweyan framework. *Sport Education and Society*, 22(7), 799-811. doi:10.1080/13573322.2015.1083000
- Aroca, M. S. (1999). La Verneda-Sant Marti: A school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-335. doi:10.17763/haer.69.3.gx588q10614q3831
- Aubert, A. (2015). Amaya: Dialogic literary gatherings evoking passion for learning and a transformation of the relationships of a roma girl with her classmates. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 858-864. doi:10.1177/1077800415614034
- Aubert, A., Bizcarra, M., & Calvo, J. (2014). Actuaciones educativas de éxito desde la Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, -(25), 144-148.
- Aubert, A., Flecha-Fernández de Sanmamed, A., García-Yeste, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2013). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información* (4^a ed.). Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A., & García-Yeste, C. (2009). La pedagogía crítica y el éxito académico de todos y todas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 231-242.
- Aubert, A., García-Yeste, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139. doi:10.1174/113564009788345826
- Aubert, A., Villarejo, B., Cabré, J., & Santos, T. (2016). La Verneda-Sant Marti adult achool: A reference for neighborhood popular education. *Teachers College Record*, 118(4).
- Azzarito, L. (2011). Gender, the hidden curriculum and physical education through girls' eyes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(1), A33-A33.
- Azzarito, L., & Hill, J. (2013). Girls looking for a 'second home': bodies, difference and places of inclusion. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(4), 351-375.
- Bakhtin, M. (1989). *El problema de los géneros discursivos*. México D.F.: Siglo XXI.
- Banyard, V. L., Plante, E. G., Cohn, E. S., Moorhead, C., Ward, S., & Walsh, W. (2005). Revisiting unwanted sexual experiences on campus - A 12-year follow-up. *Violence Against Women*, 11(4), 426-446. doi:10.1177/1077801204274388

- Barber, H., & Krane, V. (2007). Creating a Positive Climate for Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Youths. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78, 6-52.
- Barber, W. (2016). Inclusive and accessible physical education: rethinking ability and disability in pre-service teacher education. *Sport Education and Society*, 23(6), 520-532. doi:10.1080/13573322.2016.1269004
- Barker, D. M., Aggerholm, K., Standal, O., & Larsson, H. (2018). Developing the practising model in physical education: an expository outline focusing on movement capability. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 209-221. doi:10.1080/17408989.2017.1371685
- Barrow, R. (2001). Inclusion vs. fairness. *Journal of Moral Education*, 30(3), 235-242. doi:10.1080/03057240120077237
- Bartolome, L. (1994). Beyond the methods fetish: Toward a humanizing pedagogy. *Harvard Educational Review*, 64(2), 173-194. doi:10.17763/haer.64.2.58q5m5744t325730
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós (p.o. 1986).
- Bejerot, S., & Humble, M. (2007). Relevance of motor skill problems in victims of bullying. *Pediatrics*, 120(5), 1226-1227. doi:10.1542/peds.2007-2187
- Beltran-Carrillo, V. J., & Devis-Devis, J. (2019). Inactive student thinking on their negative experiences in physical education: discourses of performance, healthism and hegemonic masculinity. *Ricyde-Revista Internacional De Ciencias Del Deporte*, 15(55), 20-34. doi:10.5232/ricyde2019.05502
- Beltrán-Carrillo, V. J., & Devís-Devís, J. (2019). Inactive student thinking on their negative experiences in physical education: discourses of performance, healthism and hegemonic masculinity. *Ricyde-Revista Internacional De Ciencias Del Deporte*, 15(55), 20-34. doi:10.5232/ricyde2019.05502
- Beltrán-Carrillo, V. J., Devís-Devís, J., Peiró-Velert, C., & Brown, D. H. K. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: Negative experiences of spanish adolescents in physical education and Sport. *Youth & Society*, 44(1), 3-27. doi:10.1177/0044118x10388262

- Benn, T., & Pfister, G. (2013). Meeting needs of Muslim girls in school sport: Case studies exploring cultural and religious diversity. *European Journal of Sport Science*, *13*, 567-574. doi:10.1080/17461391.2012.757808
- Bertills, K., Granlund, M., & Augustine, L. (2019). Inclusive teaching skills and student engagement in physical education. *Frontiers in Education*, *4*(74). doi:10.3389/educ.2019.00074
- Black-Hawkins, K. (2010). The framework for participation: a research tool for exploring the relationship between achievement and inclusion in schools. *International Journal of Research Methods in Education*, *33*(1), 21-40. doi:10.1080/17437271003597907
- Block, M. E., Oberweiser, B., & Bain, M. (1995). Using Classwide Peer Tutoring to Facilitate Inclusion of Students with Disabilities in Regular Physical Education. *Physical Educator*, *52*, 47-56.
- Boonk, L., Gijssels, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, *24*, 10-30. doi:10.1016/j.edurev.2018.02.001
- Booth, T. (2003). Inclusion and exclusion in the city: concepts and contexts. In P. Potts (Ed.), *Inclusion in the city* (pp. 1-15). London: Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol (UK): Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM.
- Brantlinger, E. (1997). Using ideology: Cases of nonrecognition of the politics of research and practice in special education. *Review of Educational Research*, *67*(4), 425-459. doi:10.3102/00346543067004425
- Bringmann, W. (1976). Possibilities for inclusion of pupils with poor sport performance or restricted exercise capacity in the compulsory school sport program. [Nivel educativo]. *Medizin und Sport*, *16*, 12-21.
- Brooker, R., & Macdonald, D. (1997). Exploring meanings for physical education. *Journal of Physical Education New Zealand*, *30*(1), 7-10.

- Brown, D., & Evans, J. (2004). Reproducing gender? Intergenerational links and the male PE teacher as a cultural conduit in teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 48. doi:10.1123/jtpe.23.1.48
- Bruner, J. (2012). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Buscà, F., Ruíz-Eugenio, L., & Rekalde, I. (2014). Tratamiento del conflicto en las Comunidades de Aprendizaje a través de la educación física *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25(-), 156-161.
- Butler, J. I. (2006). Curriculum constructions of ability: enhancing learning through Teaching Games for Understanding (TGfU) as a curriculum model. *Sport Education and Society*, 11(3), 243-258. doi:10.1080/13573320600813408
- Byra, M. (2006). Teaching styles and inclusive pedagogies. In D. Kirk, D. D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of physical education* (pp. 449-466). London: Sage.
- Byra, M., & Jenkins, J. (1998). The thoughts and behaviors of learners in the inclusion style of teaching. [primary education]. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 26-42.
- Cale, L., & Harris, J. (2009). Fitness testing in physical education: a misdirected effort in promoting healthy lifestyles and physical activity? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), 89-108. doi:10.1080/17408980701345782
- Campbell, D., Gray, S., Kelly, J., & MacIsaac, S. (2018). Inclusive and exclusive masculinities in physical education: a Scottish case study. *Sport Education and Society*, 23(3), 216-228. doi:10.1080/13573322.2016.1167680
- Capllonch, M. (2011). *Informe final del proyecto I+D+i Juega, Dialoga y Resuelve: la superación de conflictos en Educación Física mediante el modelo comunitario. Diseño de un programa específico para Comunidades de Aprendizaje (I+D+i 2007-2009)* (SEJ2007-61757/EDUC).
- Capllonch, M., & Figueras, S. (2012). Educación física y comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 38(3 especial), 231-247.
- Capllonch, M., Figueras, S., & Castro, M. (2018). Conflict resolution strategies in physical education. *Apunts Educacion Fisica y Deportes*, -(133), 50-67. doi:10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/3).133.04

- Casey, A. (2012). Cooperative Learning through the eyes of a teacher-researcher and his students In D. B. & C. A. (Eds.), *Cooperative Learning in Physical Education: A research-based approach* (pp. 75-87). London: Routledge
- Casey, A. (2014). Models-based practice: great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 18-34. doi:10.1080/17408989.2012.726977
- Casey, A. (2016). Models-based practice. In C. D. Ennis (Ed.), *Routledge handbook of physical education pedagogies* (pp. 54-67). Abingdon: Routledge.
- Casey, A. (2019). Professionally development? Recuperado de <http://www.peprn.com/2019/10/professionally-development.aspx>
- Casey, A., & Dyson, B. (2009). The implementation of models-based practice in physical education through action research. *European Physical Education Review*, 15(2), 175-199. doi:10.1177/1356336x09345222
- Castanedo-Alonso, J. M., & Capllonch, M. (2017). La evaluación formativa y compartida en el modelo inclusivo retos individuales con responsabilidad compartida. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 118-126. doi:10.22370/ieya.2017.3.2.710
- Castanedo-Alonso, J. M., & Capllonch, M. (2018). Families involvement in physical education. *Qualitative Research in Education*, 7(3), 304-334. doi:10.17583/qre.2018.3603
- Castanedo-Alonso, J. M., & Capllonch, M. (2019). Socialización preventiva de la violencia de género y el bullying en Educación Física a través de la evaluación dialógica. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 293-299. doi:10.22370/ieya.2019.5.2.1622
- Castanedo-Alonso, J. M., & Pérez-Gutiérrez, M. (2019). *Análisis bibliométrico de la producción científica relativa a inclusión y Educación Física*. Paper presented at the VIII Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, Lleida. Recuperado de https://amieedu.org/actascimie19/wp-content/uploads/2020/05/Plantilla_CIMIE2019-CASTANEDO.pdf
- Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H. A., Macedo, D., & Willis, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

- Castro, M. (2015). Dialogic learning and physical education: School sport and physical education promoting health, school success and social cohesion. *Intangible Capital*, 11(3), 393-417. doi:10.3926/ic.636
- Castro, M., Gómez, A., & Macazaga, A. M. (2014). Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física. *Retos. Nuevas Tendencias de Educación Física, Deporte y Recreación*, -(25), 174-179.
- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (2016). *Plan Estratégico de Convivencia Escolar: Confiar en la fuerza de la educación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/plan-estrategico-de-convivencia-escolar/espana-politica-educativa-convivencia-escolar/21878>
- Cervantes, C. M., Lieberman, L. J., Magnesio, B., & Wood, J. (2013). Peer tutoring: Meeting the "demands of Inclusion in physical education today". *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84, 43-48.
- Chen, A., & Ennis, C. D. (1995). Content knowledge transformation: An examination of the relationship between content knowledge and curricula. *Teaching and Teacher Education*, 11(4), 389-401. doi:10.1016/0742-051x(94)00041-4
- Chicon, J. F. (2008). Inclusion and exclusion in the context of physical education at school. *Movimento*, 14, 13-38.
- Chomsky, N. (1980). *El lenguaje y el entendimiento* (3ª ed.). Barcelona: Seix Barral.
- Chunlei, L., & Steele, K. (2014). Easy-Play model: An inclusive approach to enjoyable sport participation. *Physical & Health Education Journal*, 80, 24-28.
- Clark, L. (2020). Toward a critical race pedagogy of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(4), 439-450. doi:10.1080/17408989.2020.1720633
- Claveria-Vargas, J., & Gómez, J. (2003). Why Roma do not like mainstream schools: Voices of a people without territory. *Harvard Educational Review*, 73(4), 559-590. doi:10.17763/haer.73.4.k6807432592612j3
- Coates, J., & Vickerman, P. (2010). Empowering children with special educational needs to speak up: experiences of inclusive physical education. *Disability and Rehabilitation*, 32, 1517-1526. doi:10.3109/09638288.2010.497037

- Cohen, R., & Zach, S. (2013). Building pre-service teaching efficacy: a comparison of instructional models. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(4), 376-388. doi:10.1080/17408989.2012.690374
- Coleman, J. S., Campbel, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mod, A. M., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington D.C.: National Center for Educational Statistics Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2017). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo CRPD/C/20/3*. New York: ONU Recuperado de https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2FC%2F20%2F3&Lang=es
- Connell, R. (2005). *Masculinities* (2ª ed.). Cambridge: Polity Press.
- Connolly, M., & Harvey, W. J. (2018). Critical pedagogy and APA: A resonant (and timely) interdisciplinary blend. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 35(3), 293-307.
- Cooper, D., Faye, J. P., Faye, M. O., Foucault, M., & Zecca, M. (1997). Dialogue sur l'enfermement et la répression psychiatrique. Vol. 32-33, pp. 76-110. Paris: Collectif Chang.
- CREA (2019). *Política dialógica basada en evidencias e incluyendo las voces de todas las personas de la comunidad. Guía Política*. Bruselas: Comisión Europea Recuperado de https://65a0efee-2f6b-4f7d-baa2-05761bf610b4.filesusr.com/ugd/8957d5_9dec3de640e34c26aa4d63bf9f333963.pdf
- Croston, A., & Hills, L. (2017). The challenges of widening 'legitimate' understandings of ability within physical education. *Sport Education and Society*, 22, 618-634. doi:10.1080/13573322.2015.1077442
- Culp, B. (2010). Are your S's in effect? Ensuring culturally responsive physical education environments. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 24, 10-14.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ediciones Morata & Ministerios de Educación, Cultura y Deporte.

- Curtner-Smith, M. (2007). The impact of a critically oriented physical education teacher education course on preservice classroom teachers. *Journal of Teaching in Physical Education, 26*(1), 35-56. doi:10.1123/jtpe.26.1.35
- Curtner-Smith, M., & Sofo, S. (2004). Preservice teachers' conceptions of teaching within sport education and multi-activity units. *Sport, Education and Society, 9*(3), 347-377.
- Dagkas, S. (2016). Problematizing social justice in health pedagogy and youth sport: intersectionality of race, ethnicity, and class. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 87*(3), 221-229. doi:10.1080/02701367.2016.1198672
- Dagkas, S. (2018). "Is social inclusion through PE, Sport and PA still a rhetoric?" Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational Review, 70*(1), 67-74. doi:10.1080/00131911.2018.1399629
- Dagkas, S., Benn, T., & Jawad, H. (2011). Multiple voices: improving participation of Muslim girls in physical education and school sport. *Sport Education and Society, 16*, 223-239. doi:10.1080/13573322.2011.540427
- Damon, W. (1984). Peer education: The untapped potencial. *Journal of Applied Developmental Psychology, 5*, 331-343.
- Darling-Hammond, L., Ramos-Beban, N., Altamirano, R. P., & Hyler, M. E. (2016). *Be the change: Reinventing school for student success*. New York: Teachers College Press.
- De Botton, L. (2015). La dimensión instrumental en las comunidades de aprendizaje. *Intangible Capital, 11*(3), 350-371.
- De Botton, L., Puigdemívol, I., & de Vicente, I. (2012). Evidencias científicas para la formación inicial del profesorado en prevención y detección precoz de la violencia de género. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(73), 41-55.
- De Botton, L., Puigvert, L., & Sánchez-Aroca, M. (2005). *The inclusion of other women: Breaking the silence through dialogic learning*. Netherlands: Springer.
- Dearing, E., Kreider, H., Simkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy performance: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 653-664. doi:10.1037/0022-0663.98.4.653

- Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(1), 1-10. doi:10.1037/0022-3514.40.1.1
- Delpit, L. D. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58(3), 280-298. doi:10.17763/haer.58.3.c43481778r528qw4
- DePauw, K. P. (1986). Toward progressive inclusion and acceptance: Implications for physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 3, 1-5.
- Dewey, J. (Ed.) (1915). *The school and society* (2^a ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Dunn, J. (2006). *Children's friendships: The beginnings of intimacy*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishing.
- Duque, E. (2015). *IDEALOVE&NAM. Socialización preventiva de la violencia de género*. Madrid: Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/idealovenam-socializacion-preventiva-de-la-violencia-de-genero/violencia-de-genero/20538>
- Duque, E., Gairal, R., Molina, S., & Roca, E. (2020). How the psychology of education contributes to research with a social impact on the education of students with special needs: The case of successful educational actions. *Frontiers in Psychology*, 11(-). doi:10.3389/fpsyg.2020.00439
- Duque, E., & Teixido, J. (2016). Bullying and gender. Prevention from school O organization. *Remie-Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 176-204. doi:10.17583/remie.2016.2108
- Duran, D., & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: De la teoría a la práctica*. Barcelona: Gran.
- Dyson, B. (2014). Quality physical education: A commentary on effective physical education teaching. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(2), 144-152. doi:10.1080/02701367.2014.904155
- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. London and New York: Routledge.
- Dyson, B., Howley, D., & Wright, P. M. (2020). A scoping review critically examining research connecting social and emotional learning with three model-based

- practices in physical education: Have we been doing this all along? *European Physical Education Review*. doi:10.1177/1356336x20923710.
- Dyson, B., Kulinna, P., & Metzler, M. (2016). Introduction to the special issue models based practice in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 297-298. doi:10.1123/jtpe.2016-0203
- Dyson, L. (2014). Teachers' perspectives and experiences of the contexts of social inclusion within elementary school classrooms in Canada and China. *Journal of the International Association of Special Education*, 15, 108-117.
- Díez-Palomar, J., Flecha-Fernández de Sanmamed, A., García-Carrion, R., & Molina-Roldán, S. (2018). Pathways to equitable and sustainable education through the inclusion of Roma students in learning mathematics. *Sustainability*, 10(7), 1-16. doi:10.3390/su10072191
- Díez-Palomar, J., Santos, T., & Álvarez, P. (2013). La Paz school: From a ghetto to a magnet school. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 198-209. doi:10.1525/irqr.2013.6.2.198
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: "Voz y quebranto". *REICE*, 2(6), 9-18.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto" *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (3ª ed.). Madrid: Narcea.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Edmonds, R., Billingsley, A., Comer, J., Dyer, J., Hall, W., Hill, R., . . . Wright, S. (1973). A Black response to Christopher Jencks's inequality and certain other issues. *Harvard Educational Review*, 43(1), 76-91. doi:10.17763/haer.43.1.g8n8710253744kp3
- Edwards, L. C., Bryant, A. S., Keegan, R. J., Morgan, K., & Jones, A. M. (2017). Definitions, foundations and associations of physical literacy: A systematic review. *Sports Medicine*, 47(1), 113-126. doi:10.1007/s40279-016-0560-7

- Egan, K. (2005). Students' development in theory and practice: The doubtful role of research *Harvard Educational Review*, 75(1), 25-41. doi:10.17763/haer.75.1.q8177028482350h4
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler-Gallart, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Ensergueix, P., & Lafont, L. (2011). Impact of trained versus spontaneous reciprocal peer tutoring on adolescent students. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23(4), 381-397. doi:10.1080/10413200.2011.589097
- Espinosa, F. J. G., & Cebamano, M. A. (2016). Educación física de calidad en el sistema educativo español. *Revista Española de Educación Física y Deportes*(414), 69-82.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2016). *Raising the achievement of all learners in inclusive education - literature review*. (A. Kefallinou, ed.). Odense, Denmark: European Commission. Recuperado de <https://www.european-agency.org/sites/default/files/RaWoSng%20Achievement%20%C2%AD%20Literature%20Review.pdf>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Agency position on inclusive education system*. Bruselas: The Agency Recuperado de <https://www.european-agency.org/sites/default/files/PositionPaper-EN.pdf>
- European Commission (2011). *Added value of research, innovation and science portfolio (MEMO/11/520 19/07/2011)*. Brussels: European Commission Recuperado de [http://europa.eu/rapid/press-release MEMO-11-520_en.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-11-520_en.htm)
- European Commission (2017). *Structural indicators for inclusive systems in and around schools. Analytical report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union Recuperado de <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6e48090a-e204-11e6-ad7c-01aa75ed71a1/language-en>
- European Commission (2019). *Assessment of the implementation of the 2011 Council recommendation on policies to reduce early school leaving. Final report*. Brussels
- Evans, J. (2004). Making a difference? Education and "ability" in physical education. *European Physical Education Review*, 10(1), 95-108. doi:10.1177/1356336X04042158

- Evans, J., & Lunt, I. (2005). Inclusive education: Are there limits? En K. Topping & S. Maloney (Eds.), En *The RoutledgeFalmer reader in inclusive education* (pp. 41-45). London: Routledge.
- Evans, J. R. (1988). Team selection in children's games. *The Social Science Journal*, 25(1), 93-104.
- Fagrell, B., Larsson, H., & Redelius, K. (2012). The game within the game: girls' underperforming position in Physical Education. *Gender and Education*, 24(1), 101-118. doi:10.1080/09540253.2011.582032
- Farr, J. (2018). Between a rock and a hard place: the impact of the professionalization of the role of the teaching assistant in mainstream school physical education in the United Kingdom. *Sport in Society*, 21(1), 106-124. doi:10.1080/17430437.2016.1225826
- Felder, F. (2018). The value of Inclusion. *Journal of Philosophy of Education*, 52(1), 54-70. doi:10.1111/1467-9752.12280
- Felis-Anaya, M., Martos-García, D., & Devís-Devís, J. (2017). Socio-critical research on teaching physical education and physical education teacher education: A systematic review. *European Physical Education Review*, 24(3), 314-329. doi:10.1177/1356336X17691215
- Fernández Balboa, J. M. (1993). Sociocultural characteristics of the hidden curriculum in physical education. *Quest*, 45(2), 230-254. doi:10.1080/00336297.1993.10484086
- Fernández-Río, J. (2016). Student-teacher-content-context: Indissoluble Ingredients in the teaching-learning Process. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 87(1), 3-5. doi:10.1080/07303084.2016.1110476
- Fernández-Río, J. (2017). *Quality physical education through models-based practice*. Paper presented at the 8th International Scientific Conference on Kinesiology, Opatija, Croacia.
- Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2016). Cooperative learning: Pedagogical model for physical education. *Retos-Nuevas Tendencias en Educación Física Deporte y Recreación*, (29), 201-206.
- Ferrer i Guardia, F. (1977). *La Escuela Moderna* (2ª ed.). Bilbao: Zero.

- Ferry, M. (2018). Physical education preservice teachers' perceptions of the subject and profession: development during 2005-2016. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 358-370. doi:10.1080/17408989.2018.1441392
- Fitch, F. (2003). Inclusion, exclusion, and ideology: Special education students' changing sense of self. *The Urban Review*, 35(3), 233-252.
- Fittipaldi-Wert, J., & Brock, S. J. (2007). I can play too: disability awareness activities for your physical education class. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 20, 30-33. doi:10.1080/08924562.2007.10590737
- Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 41-59. doi:10.1080/1740898042000334908
- Flecha, R. (1997a). Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo (1ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (1997b). Los profesores como intelectuales: Hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (29), 67-76.
- Flecha, R. (2006) *Los sueños son posibles, mejorar la realidad sin sueños es imposible/Interviewer: M. Vieites*. Escuela (Vol 3.718), Wolters Kluwer, Madrid.
- Flecha, R. (2011). The dialogic sociology of education. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 7-20. doi:10.1080/09620214.2011.543849
- Flecha, R. (2015). *INCLUD-ED Consortium. Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe* (R. Flecha Ed.). London: Springer.
- Flecha, R., Gómez, J., & Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., & Ngai, P. (2014). The challenge for Mondragon: Searching for the cooperative values in times of internationalization. *Organization*, 21(5), 666-682. doi:10.1177/1350508414537625
- Flecha, R., & Soler-Gallart, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465. doi:10.1080/0305764x.2013.819068

- Flecha, R., & Villarejo, B. (2015). Pedagogía crítica: Un acercamiento al derecho real de la educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 87-100. doi:10.15366/riejs2015.4.2
- Flecha-Fernández de Sanmamed, A. (2012). Educación y prevención de la violencia de género en menores. *Géneros*, 1(2), 188-211. doi:10.4471/generos.2012.09
- Fletcher, T., & Baker, K. (2015). Prioritising classroom community and organisation in physical education teacher education. *Teaching Education*, 26(1), 94-112. doi:10.1080/10476210.2014.957667
- Fletcher, T., Chroinin, D. N., & O'Sullivan, M. (2016). A layered approach to critical friendship as a means to support pedagogical innovation in pre-service teacher education. *Studying Teacher Education*, 12(3), 302-319. doi:10.1080/17425964.2016.1228049
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294. doi:10.1080/08856257.2014.933551
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. doi:10.1080/01411926.2010.501096
- Florian, L., Black-Hawkins, K., & Rouse, M. (2016). *Achievement and inclusion in schools* (2ª ed.). London: Routledge.
- Freire, P. (1993). *Pedagog of city*. New York: Continuum Press.
- Freire, P. (1994). Educación y participación comunitaria. En M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. A. Giroux, D. Macedo, & P. Willis (Eds.), *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 85-96). Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*: El Roure Barcelona.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012a). *Cartas a quien pretende enseñar* (1ª ed.). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freire, P. (2012b). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). Madrid: Siglo XXI (p.o. 1979).

- Freire, P., & Faundez, A. (2014). *Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes* (C. B. Revert, Trad.). Argentina: Siglo XXI editores.
- Frutos de Miguel, J. (2018). Physical self-concept as a tool for social inclusion in the physical education area. *Journal of Sport and Health Research*, 10(1), 25-41.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Simmons, D. C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity *American Educational Research Journal*, 34(1), 174-206. doi:10.3102/00028312034001174
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*, by Michael Fullan and Maria Langworthy: (2014). London: Pearson. London: Pearson.
- Fuller, B., Gulbrandson, K., & Herman-Ukasick, B. (2013). Bully prevention in the physical education classroom. *Strategies*, 26(6), 3-8. doi:10.1080/08924562.2013.839425
- Fuller, B., Herman-Ukasick, B., & Gulbrandson, K. (2011). *Bullying survey middle school/high school*. Milwaukee, WI: Milwaukee Public Schools.
- García-Carrión, R. (2012). Out of the ghetto: Psychological bases of dialogic learning. *International Journal of Educational Psychology*, 1(1), 51-69. doi:10.4471/ijep.2012.04
- García-Carrión, R. (2020). Esfuerzo y deseo de aprender. *Escuela*. Recuperado de <http://www.periodicoescuela.es/Content/Documento.aspx?params=H4sIAAAABAAEAMtMSbH1czUwMDAyNDc0MLFQK0stKs7Mz7M1MjAyMDAzMIHLy09JDXFxti3NS0INy8xLTQEpyUyrdMIPDqksSLVNS8wpTIVLTcrPz0YxKR5mAgCayPZsYwAAAA==WKE>
- García-Carrión, R., & Díez-Palomar, J. (2015). Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. *European Educational Research Journal*, 14(2), 151-166. doi:10.1177/1474904115571793
- García-Carrión, R., Gómez, A., Molina, S., & Ionescu, V. (2017). Teacher education in schools as Learning Communities: Transforming high-poverty schools through

- dialogic learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(4). doi:10.14221/ajte.2017v42n4.4
- García-Carrión, R., López de Aguilera, G., Padrós, M., & Ramis-Salas, M. (2020). Implications for social impact of dialogic teaching and learning. *Frontiers in Psychology*, 11(Article 140). doi:10.3389/fpsyg.2020.00140
- García-Carrión, R., Molina, S., & Roca, E. (2018). Interactive learning environments for the educational improvement of students with disabilities in special schools. *Frontiers in Psychology*, 9. doi:10.3389/fpsyg.2018.01744
- García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2016). Dialogue and interaction in early childhood education: A systematic review. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(1), 51-76. doi:10.17583/remie.2016.1919
- García-Yeste, C., Ruíz-Eugenio, L., & Comas, M. A. (2019). Formación de familiares y voluntariado: Los beneficios de la solidaridad en la escuela. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(2), 144-168. doi:10.17583/remie.2019.4188
- Garrett, R. (2006). Critical storytelling as a teaching strategy in physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 12(3), 339-360. doi:10.1177/1356336x06069277
- Garrett, R., & Wrench, A. (2011). Making physical education a fairer, safer and happier place: Putting critical practices into action. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2, 35-49. doi:10.1080/18377122.2011.9730350
- Gatt, S., Ojala, M., & Soler-Gallart, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD - ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 33-47.
- Gibbone, A., & Manson, M. (2010). Bullying. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(7), 20-24. doi:10.1080/07303084.2010.10598504
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giese, M., & Ruin, S. (2018). Forgotten bodies: An examination of physical education from the perspective of ableism. *Sport in Society*, 21(1), 152-165. doi:10.1080/17430437.2016.1225857

- Gill, D. L., Morrow, R. G., Collins, K. E., Lucey, A. B., & Schultz, A. M. (2010). Perceived climate in physical activity settings. *Journal of Homosexuality*, 57, 895-913. doi:10.1080/00918369.2010.493431
- Giner, E. (2018). *Amistades creadoras*. Barcelona: Hipatia. doi:10.17583/978-84-940052-4-4
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (1ª ed.). Barcelona: Centro de Publicaciones del MEC & Ediciones Paidós.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Global Working Group to End SRGBV, & UNGEI (2019). *A whole school approach to prevent school-related gender-based violence: Minimum standards and monitoring framework*. New York: United Nations Girls' Education Initiative
Recuperado de http://www.ungei.org/resources/index_6522.html
- Gokturk, S., & Dinckal, S. (2017). Effective parental involvement in education: experiences and perceptions of Turkish teachers from private schools. *Teachers and Teaching*, 24(2), 183–201. doi:10.1080/13540602.2017.1388777
- Gómez, A., Padrós, M., Ríos, O., Mara, L. C., & Pukepuke, T. (2019). Reaching social impact through communicative methodology. Researching with rather than on vulnerable populations: The roma case. *Frontiers in Education*, 4(9), 1-8. doi:10.3389/educ.2019.00009
- Gómez, A., Racionero, S., & Sordé, T. (2010). Ten years of critical communicative methodology. *International Review of Qualitative Research*, 3(1). doi:10.1525/irqr.2010.3.1.17
- Goodyear, V., & Dudley, D. (2015). "I'm a facilitator of learning!" Understanding what teachers and students do within student-centered physical education models. *Quest*, 67(3), 274-289. doi:10.1080/00336297.2015.1051236
- Grenier, M. (2010). Moving to inclusion: A socio-cultural analysis of practice. *International Journal of Inclusive Education*, 14, 387-400. doi:10.1080/13603110802504598
- Griebler, U., & Nowak, P. (2012). Student councils: a tool for health promoting schools? Characteristics and effects. *Health Education*, 112(2), 105-132. doi:10.1108/09654281211203411

- Griggs, G., & Medcalf, R. (2015). Inclusive pedagogy in physical education. *International Perspectives on Inclusive Education*, 7, 119-137. doi:10.1108/S1479-363620150000007013
- Grimminger, E. (2011). Intercultural competence among sports and PE teachers. Theoretical foundations and empirical verification. *European Journal of Teacher Education*, 34(3), 317-331. doi:10.1080/02619768.2010.546834
- Grimminger, E. (2014). Getting into teams in physical education and exclusion processes among students. *Pedagogies*, 9, 155-171. doi:10.1080/1554480X.2014.899546
- Grivins, M. (2013). Pupil grouping: Education agent interaction influence on education results. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(2), 146-171. doi:10.4471/remie.2013.10
- Gázquez, J. J., M., P. M., & Carrión, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: Un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58. doi:10.1387/RevPsicodidact.1144
- Gómez, A. (2014). How friendship generates key research questions that help to overcome gender-based violence: A personal narrative. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 934-940. doi:10.1177/1077800414537220
- Gómez, A., & Holford, J. (2010). Contribuciones al éxito educativo desde la metodología comunicativa. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 21-29.
- Gómez, A., Jiménez, C., & Sánchez, R. (2015). Desarrollo de la autonomía del alumnado de primaria en educación física a través de un proceso de investigación-acción. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 11(42), 310-328.
- Gómez, A., Padrós, M., Ríos, O., Mara, L. C., & Pukepuke, T. (2019). Reaching social impact through communicative methodology. Researching with rather than on vulnerable populations: The roma case. *Frontiers in Education*, 4(9), 1-8. doi:10.3389/feduc.2019.00009
- Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245. doi:10.1177/1077800410397802
- Gómez, I., & Prat, M. (2009). Towards a critical physical education that transforms social practices: From practice to reflection and vice versa. *Cultura y Educación*, 21(1), 9-17. doi:10.1174/113564009787531190

- Gómez, J. (2008). El amor en la sociedad del riesgo: Una tentativa educativa (2ª ed.). Barcelona: El Roure.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). Metodología comunicativa crítica (1ª ed.). Barcelona: El Roure.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise, 16*(3), 26-36. doi:10.1016/j.psychsport.2014.08.013
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest, 63*(3), 321-338. doi:10.1080/00336297.2011.10483684
- Halliday, N. (1999). Developing self-esteem through challenge education experiences. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 70*(6), 51-58. doi:10.1080/07303084.1999.10605953
- Halsey, P. A. (2005). Parent involvement in junior high schools: A failure to communicate. *American Secondary Education, 34*, 57-69.
- Hansen, J. (2012). Limits to inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 16*(1), 89-98. doi:10.1080/13603111003671632
- Hardman, K., Murphy, C., Routen, A., & Tones, S. (2014). *World-wide survey of school physical education: final report*. París: UNESCO Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229335>
- Hardman, K., Murphy, C., & Tones, S. (2012). *Elaboración de indicadores internacionales sobre educación física de calidad: informe de situación* [Development of International Indicators on Quality Physical Education Progress Report]. París: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216465_spa?posInSet=2&queryId=b174a206-234b-4bd8-9c26-b604eb694960
- Hastie, P. A., & Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. *Journal of Teaching in Physical Education, 33*(3), 422-431. doi:10.1123/jtpe.2013-0141

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi:10.3102/003465430298487
- Haycock, D., & Smith, A. (2011). Still 'more of the same for the more able?' Including young disabled people and pupils with special educational needs in extra-curricular physical education. *Sport Education and Society*, 16, 507-526. doi:10.1080/13573322.2011.589647
- Healy, S. (2014). Preventing bullying in inclusive physical education. *Palaestra*, 28, 42-46.
- Hickey, C. (2008). Physical education, sport and hyper-masculinity in schools. *Sport Education and Society*, 13(2), 147-161. doi:10.1080/13573320801957061
- Hill, J., Philpot, R., Walton-Fisette, J. L., Sutherland, S., Flemons, M., Ovens, A., . . . Flory, S. B. (2018). Conceptualising social justice and sociocultural issues within physical education teacher education: international perspectives. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(5), 469-483. doi:10.1080/17408989.2018.1470613
- Hills, L. (2007). Friendship, physicality, and physical education: an exploration of the social and embodied dynamics of girls' physical education experiences. *Sport, Education and Society*, 12(3), 317-336. doi:10.1080/13573320701464275
- Hills, L., & Croston, A. (2012). 'It should be better all together': exploring strategies for 'undoing' gender in coeducational physical education. *Sport, Education and Society*, 17(5), 591-605. doi:10.1080/13573322.2011.553215
- Ho, W. K. Y., Ahmed, M. D., Khoo, S., Tan, C. H., Dehkordi, M. R., Gallardo, M., . . . Shu, C. (2019). Towards developing and validating Quality Physical Education in schools-The Asian physical education professionals' voice. *Plos One*, 14(8). doi:10.1371/journal.pone.0218158
- Hodge, S., Ammah, J. O. A., Casebolt, K. M., LaMaster, K., Hersman, B., Samalot-Rivera, A., & Sato, T. (2009). A diversity of voices: Physical education teachers' beliefs about inclusion and teaching students with disabilities. *International Journal of Disability Development and Education*, 56, 401-419. doi:10.1080/10349120903306756

- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: Moral grammar of social conflicts*. Cambridge: The MIT Press.
- Hope, M. A., & Hall, J. J. (2018). 'This feels like a whole new thing': a case study of a new LGBTQ-affirming school and its role in developing 'inclusions'. *International Journal of Inclusive Education*, 22(12), 1320-1332. doi:10.1080/13603116.2018.1427152
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. doi:10.1080/00131911.2010.488049
- Houston-Wilson, C., Lieberman, L., Horton, M., & Kasser, S. (1997). Peer tutoring: A plan for instructing students of all abilities. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68, 39-44. doi:10.1080/07303084.1997.10604964
- Humberstone, B. (2002). Femininity, masculinity and difference: what's wrong with a sarong? En A. Laker (Ed.), *The sociology of sport and physical education: An introductory reader* (pp. 58-78). London and New York: Routledge Falmer.
- Hunt, F. (2015). Review of national education policies: Teacher quality and learning outcomes. *Prospects: Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment*, 45(3), 379-390. doi:10.1007/s11125-015-9356-z
- Hunt, P., & McDonnell, J. (2007). Inclusive education. En S. L. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell, & J. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp. 269-291). New York: The Guilford Press.
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249-266. doi:10.1080/17408989.2019.1571183
- Huéscar, E., Andrés-Fabra, J. A., & Moreno-Murcia, J. A. (2020). Effect of autonomy support and dialogic learning on school children's physical activity and sport. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(3), 402-409. doi:10.1111/sjop.12637
- ICSSPE (1999a). *The Berlin agenda for action for government ministers*. Berlín: ICSSPE. Recuperado de https://www.sportanddev.org/sites/default/files/downloads/berlin_agenda_english.pdf

- ICSSPE (1999b). *World summit on physical education*. Berlín: ICSSPE. Recuperado de <https://www.icsspe.org/content/world-summit-physical-education>
- ICSSPE (2005). *Maggingen commitment for physical education: 2nd world summit of physical education*. Berlín: ICSSPE. Recuperado de https://www.icsspe.org/sites/default/files/Maggingen%20Commitment%20for%20Physical%20Education_0.pdf
- ICSSPE (2010). *International position statement on physical education*. Berlín: ICSSPE. Recuperado de <http://www.icsspe.org/content/international-position-statement-physical-education>
- ICSSPE (2012). *International benchmarks for physical education systems*. Berlín: ICSSPE. Recuperado de <https://www.icsspe.org/system/files/Final%20ICSP%20Benchmarks%20ICSSPE%20Dec%202012.pdf>
- INCLUD-ED (2012). *Final INCLUD-ED report: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. Bruselas: European Commission. Recuperado de <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/13/7a62b64132b4508ba1da8cbcc2043ac6.pdf>
- INCLUDED-Consortium (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE), Ministerio de Educación.
- Instituto Nacional de Estadística (2019). *Indicadores de calidad de vida*. Recuperado de https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INEPublicacion_C&cid=1259937499084&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalleGratis
- Jachyra, P. (2016). Boys, bodies, and bullying in health and physical education class: implications for participation and well-being. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(2), 121-138. doi:10.1080/18377122.2016.1196112
- Jencks, C., Smith, M., Ackland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., . . . Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basics Books.

- Jiménez-Herranz, B., López-Pastor, V. L., & Manrique-Arribas, J. C. (2015). La transformación de un programa de deporte escolar a través de la metodología comunicativa crítica: El consejo asesor. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, -(28), 178-183.
- Jiménez-Barbero, J. A., Jiménez-Loaisa, A., González-Cutre, D., Beltrán-Carrillo, V. J., Llor-Zaragoza, L., & Ruiz-Hernández, J. A. (2019). Physical education and school bullying: a systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1), 22. doi:10.1080/17408989.2019.1688775
- Jobling, A., & Carlson, T. B. (1997). "Quality" in physical education for children with disabilities: are there opportunities to learn? *Brazilian International Journal of Adapted Physical Education Research - BIJAPER*, 4, 33-46.
- Johnson, L. V., Kasser, S. L., & Nichols, B. A. (2002). Including all children in standards-based physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73, 42-46.
- Jones, S. M., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., . . . Stickle, L. (2017). *Navigating social and emotional learning from the inside out: Looking inside and across 25 leading SEL programs: A practical resource for schools and OST providers (elementary school focus)*. New York: Harvard Graduate School of Education & The Wallace Foundation Recuperado de <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/pages/navigating-social-and-emotional-learning-from-the-inside-out.aspx>
- Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *Future of Children*, 27(1), 3-11. doi:10.1353/foc.2017.0000
- Kandel, E. R., Schwartz, J. H., & Jessell, T. M. (2000). *Principios de Neurociencia* (4ª ed.). New York: McGraw-Hill
- Kehm, R., Davey, C. S., & Nanney, M. S. (2015). The role of family and community involvement in the development and implementation of school nutrition and physical activity policy. *Journal of School Health*, 85(2), 90-99. doi:10.1111/josh.12231
- Khalfaoui, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2020). A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural

- early childhood education. *Early Childhood Education Journal*. doi:10.1007/s10643-020-01054-4
- Kirk, D. (1992). Physical education, discourse and ideology: Bringing the hidden curriculum into view. *Quest*, 44(1), 35-56. doi:10.1080/00336297.1992.10484040
- Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986. doi:10.1080/00131857.2013.785352
- Klavina, A., & Rodionova, K. (2015). The effect of peer tutoring in physical education for middle school students with severe disabilities. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 8, 3-17. doi:10.5507/euj.2015.005
- Kok, M., Komen, A., van Capelleveen, L., & van der Kamp, J. (2019). The effects of self-controlled video feedback on motor learning and self-efficacy in a Physical Education setting: an exploratory study on the shot-put. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1), 49-66. doi:10.1080/17408989.2019.1688773
- Kudlacek, M., Ješina, O., & Flannagan, P. (2010). European inclusive physical education training. *Postepy Rehabilitacji*, 3, 14-17. doi:10.2478/v10029-010-0003-6
- Kudlacek, M., Morgulec-Adamowicz, N., & Verellen, J. (2010). *European standards in adapted physical activities* (1^a ed.). Olomouc, República Checa: Palacky University.
- Kuhn, D. (1972). Mechanism of change in the development of cognitive structures. *Child Development* 43(3), 833-844. Doi:10.2307/1127635
- Kutnick, P., Blatchford, P., & Baines, E. (2002). Pupil groupings in primary school classrooms: Sites for learning and social pedagogy? *British Educational Research Journal*, 28(2), 187-206. doi:10.1080/01411920120122149
- Ladda, S. (2016). Creating respectful and inclusive environments: The role of physical educators and coaches. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87, 3-4.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's good teaching: The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 159-165. doi:10.1080/00405849509543675

- Lafont, L., Riviere, C., Darnis, F., & Legrain, P. (2017). How to structure group work? Conditions of efficacy and methodological considerations in physical education. *European Physical Education Review*, 23, 327-338. doi:10.1177/1356336x15626639
- Landi, D., Fitzpatrick, K., & McGlashan, H. (2016). Models based practices in physical education: A sociocritical reflection. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 400-412. doi:10.1123/jtpe.2016-0117
- Lee, A. (2013). Relationships among body image, physical competence, and bullying in high school physical education. *Korean Society for the study of Physical Education*, 18(1), 81-92.
- Leirhaug, P. E., & MacPhail, A. (2015). 'It's the other assessment that is the key': three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, Education and Society*, 20(5), 624-640.
- Levin, H. M. (1998). *Accelerated Schools: A Decade of Evolution*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Li, C., Wang, L., Block, M. E., Sum, R. K. W., & Wu, Y. (2018). Psychometric properties of the physical educators' self-efficacy toward including students with disabilities- autism among chinese preservice physical education teachers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 35(2), 159-174. doi:10.1123/apaq.2017-0086
- Li, H., Li, W., Zhao, Q., & Li, M. (2017). Including overweight and obese students in physical education: An urgent need and effective teaching strategies. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88, 33-38.
- Li, M. M. (2013). Individual novices and collective experts: Collective scaffolding in wild-based small group writing. *System*, 41(3), 752-769. doi:10.1016/j.system.2013.07.021
- Li, W., & Rukavina, P. (2012a). Including overweight or obese students in physical education: A social ecological constraint model. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83, 570-578.
- Li, W., & Rukavina, P. (2012b). The nature, occurring contexts, and psychological implications of weight-related teasing in urban physical education programs. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83, 308-317.

- Lieberman, L., & Houston-Wilson, C. (2017). *Strategies for inclusion: Physical education for everyone* (3ª ed.). Illinois: Human Kinetics.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, C.A.: Sage.
- Lleixá, M. T., Soler, S., & Serra, P. (2019). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física Deporte y Recreación*, –(37), 634-642.
- Liguetti, C., Kirk, D., & Oliver, K. L. (2019). Towards a pedagogy of love: exploring pre-service teachers' and youth's experiences of an activist sport pedagogical model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(6), 629-646. doi:10.1080/17408989.2019.1663499
- López Pastor, V. M. (2012). Physical Education Didactics, Inequalities and Social Transformation. *Estudios Pedagógicos*, 38, 155-176.
- López-Pastor, V. M., Barba Martín, J. J., Monjas, R., Manrique, J. C., Heras, C., González, M., & Gómez, J. M. (2007). Trece años de evaluación compartida en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(26), 69-86.
- López-Pastor, V. M., García, J. M., García, A., González, M., López, E., Monjas, R., . . . Archilla, M. (2005a). ¿Cuándo tenemos poco prestigio? Mirando la viga en el ojo propio: causas internas y reflexiones sobre el estatus de la educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, –(8), 11-18. doi:10.47197/retos.v0i8.35066
- López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, Á. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León.
- López-Pastor, V. M., Ruano, C., Hernangómez, A., Cabello, A. M., Hernández, B., Sánchez, B., . . . Diego, L. (2016). Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción motriz. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, –(29), 270-279.
- Ma, X., Shen, J. P., Krenn, H. Y., Hu, S. S., & Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early

- childhood education and early elementary education. *Educational Psychology Review*, 28(4), 771-801. doi:10.1007/s10648-015-9351-1
- Macdonald, D. (2002). Critical pedagogy: what might it look like and why does it matter? En A. Laker (Ed.), *The Sociology of Sport and Physical Education* (pp. 167-189). London: Routledge-Falmer.
- Macedo, D. (2006). *Literacies of power*. New York: Routledge.
- Makopoulou, K. (2018). An investigation into the complex process of facilitating effective professional learning: CPD tutors' practices under the microscope. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 250-266. doi:10.1080/17408989.2017.1406463
- Marcenaro-Gutierrez, O. D., & Lopez-Agudo, L. A. (2017). The influence of the gap between parental and their children's expectations on children's academic attainment. *Child Indicators Research*, 10(1), 57-80. doi:10.1007/s12187-015-9361-z
- Marsden, E., & Weston, C. (2007). Locating quality physical education in early years pedagogy. *Sport Education and Society*, 12, 383-398. doi:10.1080/13573320701600621
- Martín-Hocajo, M., & Ríos-González, O. (2015). Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva del alumnado. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física Deporte y Recreación*, -(25), 162-167.
- Martínez, B., & Niemelä, R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación y Pedagogía*(56), 69-77.
- Martínez-Baena, A., & Faus-Bosca, J. (2018). Bullying in schools and physical education: A systematic review. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física Deporte y Recreación*, -(34), 412-419.
- Masurier, G. I., & Corbin, C. B. (2006). Top 10 reasons for quality physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(6), 44-53.
- Matulic-Domadzic, V., Munte-Pascual, A., De Vicente-Zueras, I., & León-Jiménez, S. (2020). "Life starts for me again." The social impact of psychology on programs for homeless people: solidarity networks for the effectiveness of interventions. *Frontiers in Psychology*, 10. doi:10.3389/fpsyg.2019.03069

- McLennan, N., & Thompson, J. (2015). *Educación física de calidad: Guía para los responsables políticos*. Paris: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231340>
- Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós (p.o. 1934).
- Mercer, N., Hargreaves, L., & García-Carrión, R. (2016). *Aprendizaje e interacciones en el aula*. Barcelona: Hipatia Press.
- Mercer, N., Wegerif, R., & Major, L. (2020). *The Routledge international handbook of research on dialogic education*. London: Routledge.
- Merton, R. K. (1964). *Teoría y estructuras sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Merton, R. K. (1990). *A hombros de gigantes* (E. Murillo, Trad. 1ª ed.). Barcelona: Ediciones Península.
- Metzler, M. W. (2017). *Instructional models for physical education* (3ª ed.). New York: Routledge.
- Michael, S., Dittus, P., & Epstein, J. (2007). Family and community involvement in schools: Results from the school health policies and programs study 2006. *Journal of School Health*, 77(8), 567-579. doi:10.1111/j.1746-1561.2007.00236.x
- Mirsafian, H. (2016). Effect of cultural intelligence on the work adjustment of PE teachers in primary and secondary schools in a large city in Iran. *Physical Culture and Sport Studies and Research*, 71(1), 14-20. doi:10.1515/pcssr-2016-0018
- Molina, S., & Christou, M. (2009). Educational inclusion and critical pedagogy. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 31-55.
- Morgan, K., Kingston, K., & Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 11(3), 257-285. doi:10.1177/1356336x05056651
- Morrow, R. G., & Gill, D. L. (2003). Perceptions of homophobia and heterosexism in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 205-214. doi:10.1080/02701367.2003.10609082

- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5^a ed.). London: Pearson Education.
- Munk, M., & Agergaard, S. (2018). Listening to students' silences: a case study examining students' participation and non-participation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 371-386. doi:10.1080/17408989.2018.1441393
- Murray, B. J. (2004). *Peer harassment at school: A comparison of teachers' and students' perceptions of help seeking behavior in relation to type and severity of harassment*. (3120590). University of California, Riverside, Ann Arbor. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/305198834/abstract>
- Nabaskues, I., Usabiaga, O., Martos-Garcia, D., & Standal, O. F. (2019). Future physical education teachers' perspective on the understanding of abilities. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física Deporte y Recreación*, –(36), 121-128.
- NASPE. (2013). *Quality Physical Education*. Reston, Virginia: NASPE Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541490.pdf>
- Ni Chroinin, D., Fletcher, T., & O'Sullivan, M. (2018). Pedagogical principles of learning to teach meaningful physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 117-133. doi:10.1080/17408989.2017.1342789
- Nouri, A. (2014). Dialogic learning: A social cognitive neuroscience view. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2(2).
- Núñez, P. C., Kenigs, O. A., Carcamo-Oyarzun, J., Tapia, J. L., & Martínez-Salazar, C. (2018). Students' and teachers' perspective on pedagogical practices promoting or holding up educational inclusion in Physical Education. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física Deporte y Recreación*, –(34), 212-217.
- O'Bryant, C. (2015). Who We are: (In)visible african american women setting traditions of excellence and paving paths for transformation. *Quest*, 67, 139-160. doi:10.1080/00336297.2015.1019521
- O'Connor, J. A., & Graber, K. C. (2014). Sixth-grade physical education: an acculturation of bullying and fear. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(3), 398-408. doi:10.1080/02701367.2014.930403
- OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools. Summary in Spanish*. París: OECD Publishing Recuperado de

- <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264130852-sum-en.pdf?expires=1579564722&id=id&accname=guest&checksum=88A0FOA241CEE5CE1F15ED511E48041D>
- Olaya, J., García, M., García, S., & Ferriz, A. (2020). Los grupos interactivos en educación física: Una experiencia docente en educación secundaria. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física Deporte y Recreación*, –(38), 369-374.
- Oliver, E. (2014). Zero violence since early childhood: The dialogic recreation of knowledge. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 902-908. doi:10.1177/1077800414537215
- Oliver, E., de Botton, L., Soler, M., & Merrill, B. (2011). Cultural intelligence to overcome educational exclusion. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 267-276. doi:10.1177/1077800410397805
- Oliver, E., & Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Revista signos*, 43(2), 279-294. doi:10.4067/S0718-09342010000400002
- OMS (2018). *Global action plan on physical activity 2018-2030: More active people for a healthier world*. Suiza: OMS. Recuperado de <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/272722/9789241514187-eng.pdf?ua=1>
- ONU (1948). *La declaración universal de los derechos humanos*. New York: ONU. Recuperado de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- ONU (2015a). *Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe de 2015*. New York: ONU. Recuperado de <http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Resources/Static/Products/Progress2015/Spanish2015.pdf>
- ONU (2015b). *Transforming our world : the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: ONU. Recuperado de <https://digitallibrary.un.org/record/1654217?ln=es>
- ONU (2016). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva*. New York: ONU. Recuperado de <https://digitallibrary.un.org/record/1313836?ln=es>

- Opstoel, K., Chapelle, L., Prins, F. J., De Meester, A., Haerens, L., van Tartwijk, J., & De Martelaer, K. (2019). Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European Physical Education Review*, 1-17. doi:10.1177/1356336x19882054.
- Padrós, M. (2014). A transformative approach to prevent peer violence in schools: Contributions from communicative research methods. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 916-922. doi:10.1177/1077800414537217
- Padrós, M., & Flecha, R. (2014). Towards a conceptualization of dialogic leadership. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 207-226. doi:10.4471/ijelm.2014.17
- Papageorge, N. W., Gershenson, S., & Kang, K. (2016). *Teacher expectations matter (IZA Discussion Paper No. 10165)*. Alemania: Institute for the Study of Labor.
- Pascual-Leone, A., Nguyet, D., Cohen, L. G., Brasil-Neto, J. P., Cammarota, A., & Hallett, M. (1995). Modulation of muscle responses evoked by transcranial magnetic stimulation during the acquisition of new fine motor skills. *Journal of neurophysiology*, 74(3), 1037-1045. doi:10.1152/jn.1995.74.3.1037
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport Education and Society*, 14(4), 421-442. doi:10.1080/13573320903217125
- Penney, D., & Harris, J. (1997). Extra-curricular physical education: More of the same for the more able? *Sport, Education and Society*, 2(1), 41-54. doi:10.1080/1357332970020103
- Pérez-Fayos, R. (2014). *Los Grupos interactivos en educación física. Procedimientos para su aplicación*. Comunicación presentada al Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa. Segovia, España. <http://amieedu.org/actascimie14/?cat=4>
- Pérez-Pueyo, Á. (2016). El Estilo Actitudinal en educación física: Evolución en los últimos 20 años. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29(-), 207-215.
- Petrie, K., Devcich, J., & Fitzgerald, H. (2018). Working towards inclusive physical education in a primary school: 'some days I just don't get it right'. *Physical*

- Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 345-357.
doi:10.1080/17408989.2018.1441391
- Philpot, R. A. (2016). Shaking student's cages: A freirean pedagogy that challenged PETE students' beliefs about physical education. *International Journal of Critical Pedagogy*, 7(1), 143-164.
- Philpot, R. A., & Ovens, A. (2019). Five principles of transformative pedagogies in PETE. En J. L. Walton-Fisette, S. Sutherland, & J. Hill (Eds.), *Teaching about social justice issues in physical education* (pp. 3-12). North Caroline: Information Age publishing.
- Pigozzi, M. J. (2004). *Quality education and HIV/AIDS*. París: UNESCO. Recuperado de <http://portal.unesco.org/en/files/23206/10977685611QualityEdHIV5.pdf/QualityEdHIV5.pdf>
- Plaja-Viñas, T. (2019). Un paso más en la investigación en Trabajo Social: Aportaciones de la Metodología Comunicativa. *International Journal of Roma Studies*, 1(2), 144-158. doi:10.17583/ijrs.2019.4312
- Pocock, T., & Miyahara, M. (2018). Inclusion of students with disability in physical education: a qualitative meta-analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 751-766. doi:10.1080/13603116.2017.1412508
- Portelli, J. P., & Koneeny, P. (2018). Inclusive education: Beyond popular discourses. *International Journal of Emotional Education*, 10(1), 133-144.
- Puigvert, L. (2014). Preventive socialization of gender violence: Moving forward using the communicative methodology of research. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 839-843. doi:10.1177/1077800414537221
- Puigvert, L., Christou, M., & Holford, J. (2014). Critical communicative methodology: Including vulnerable voices in research through dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 42, 513-526. doi:10.1080/0305764X.2012.733341
- Pulido, C., Elboj, C., Campdepadros, R., & Cabré, J. (2014). Exclusionary and transformative dimensions: Communicative analysis enhancing solidarity among women to overcome gender violence. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 889-894. doi:10.1177/1077800414537212
- Pulido-Rodríguez, M. A., Amador, J., & Alonso, E. (2015). Manuel, recovering the sense of the democratic movement through living solidarity in Dialogic Literary

- Gatherings. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 851-857.
doi:10.1177/1077800415614027
- Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in physical education: A review of literature. *International Journal of Disability Development and Education*, 59, 257-281.
doi:10.1080/1034912x.2012.697737
- Racionero-Plaza, S. (2010). Egalitarian dialogue and instrumental dimension: Two principles of dialogic learning in the classroom. *Psychology, Society, & Education*, 2(1), 61-70.
- Racionero-Plaza, S. (2018). Relaciones humanas de calidad como contexto de salud y libertad. *Revista de fomento social*, 73(289), 43-63.
- Racionero-Plaza, S., Ortega, S., García-Carrión, R., & Flecha, R. (2013). *Aprendiendo contigo* (2ª ed.). Barcelona: Hipatia Editorial.
- Racionero-Plaza, S., & Padrós, M. (2010). The dialogic turn in educational psychology. *Revista de Psicodidáctica*, 15, 143-162. doi:10.1387/RevPsicodidact.808
- Racionero-Plaza, S., Ugalde-Lujambio, L., Puigvert, L., & Aiello, E. (2018). reconstruction of autobiographical memories of violent sexual-affective relationships through scientific reading on love: A psycho-educational intervention to prevent gender violence. *Frontiers in Psychology*, 9. doi:10.3389/fpsyg.2018.01996
- Racionero-Plaza, S., & Valls, R. (2007). Dialogic Learning: A communicative approach to teaching and learning. En J. Kincheloe & R. Horn (Eds.), *The praeger handbook of education and psychology* (Vol. 3, pp. 548-557). Wesport, Connecticut: Greenwood Publishers.
- Ramis, M., & Krastina, L. (2010). Cultural Intelligence in the school. *Revista De Psicodidactica*, 15(2), 239-252.
- Reardon, S. (2019). Educational opportunity in early and middle childhood: using full population administrative data to study variation by place and age. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 5(2), 40-68.
- Redondo-Sama, G., Díez-Palomar, J., Campdepadrós, R., & Morlà-Folch, T. (2020). Communicative Methodology: Contributions to social impact assessment in psychological research. *Frontiers in Psychology*, 11(286). doi:10.3389/fpsyg.2020.00286

- Rekaa, H., Hanisch, H., & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in physical education: teacher attitudes and student experiences. A systematic review. *International Journal of Disability Development and Education*, 66(1), 36-55. doi:10.1080/1034912x.2018.1435852
- Riggio, R. E. (2007). Reciprocal peer tutoring: Learning through dyadic teaching. In (Eds.), *Essays from E-xcellence in Teaching, Vol VI*. En K. Saville, T. E. Zinn, S. A. Meyers, & J. R. Stodwell (Eds.), *Essays from e-xcellence in teaching 2006* (pp. 44-47): Society for the Teaching of Psychology. Recuperado de Society for the Teaching of Psychology web site: <http://teachpsych.org/resources/e-books/eit2006/eit2006.php>
- Ríos-González, O., & Christou, M. (2009). Más allá del lenguaje sexista: Actos comunicativos en las relaciones afectivo-sexuales de los y las adolescentes. *Revista Signos*, 43(Número Especial monográfico N° 2), 311-326.
- Ríos-González, O., Puigvert, L., Sanvicén, P., & Aubert, A. (2019). Promoting zero violence from early childhood: a case study on the prevention of aggressive behavior in Cappont Nursery. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 157-169. doi:10.1080/1350293x.2019.1579544
- Roca, E. (2016). Formación dialógica del profesorado: Reencanto con la profesión docente. *Padres y Maestros*, -(367), 11-16. doi:pym.i367.y2016.002
- Rodríguez, J. A., Condom-Bosch, J. L., Ruiz, L., & Oliver, E. (2020). On the shoulders of giants: Benefits of participating in a dialogic professional development program for in-service Teachers. *Frontiers in Psychology*, 11(5), 1-10. doi:10.3389/fpsyg.2020.00005
- Rodríguez-Navarro, H., Ríos-Gonzalez, O., Racionero, S., & Macias, F. (2014). New methodological insights into communicative acts that promote new alternative masculinities. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 870-875. doi:10.1177/1077800414537209
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rojas-Ashe, E. E., Walker, R. V., Holmes, S. C., & Johnson, D. M. (2019). Toward a more complete understanding of bystander willingness to help: What role does

- critical consciousness play? *Sex Roles*, 81(7), 415-427. doi:10.1007/s11199-019-1007-z
- Roper, P. A. (1991). Are researchers missing the boat on inclusion? *Palaestra*, 8, 50-54.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. Nueva York Holt, Rinehart & Winston.
- Roth, W.-M., & Radford, L. (2010). Re/thinking the Zone of Proximal Development (symmetrically). *Mind, Culture and Activity*, 17(4), 299-307. doi:10.1080/10749031003775038
- Ruscitti, R. J., Thomas, S. G., & Bentley, D. C. (2017). The experiences of students without disabilities in inclusive physical education classrooms: a review of literature. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 8, 245-257. doi:10.1080/18377122.2017.1345286
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 550-558.
- Salceda-Mesa, M. (2019). *La lectura dialógica como medida científica para la socialización preventiva de la violencia de género. El caso de un recurso residencial en Cantabria con menores en el sistema de protección institucional*. Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/668362>
- Salceda-Mesa, M., Vidu, A., Aubert, A., & Roca, E. (2020). Dialogic feminist gatherings: Impact of the preventive socialization of gender-based violence on adolescent girls in out-of-home care. *Social Sciences*, 9(138), 1-16. doi:10.3390/socsci9080138
- Saltmarsh, S., & Youdell, D. (2004). "Special sport" for misfits and losers: educational triage and the constitution of schooled subjectivities. *International Journal of Inclusive Education*, 8, 353-371.
- Sánchez-Chacón, G. (2014). Tutoría entre iguales: Antecedentes históricos y principios psicopedagógicos. *Revista ensayos pedagógicos*, 9(2), 91-105.

- Sánchez, N., Martos-García, D., & Soler, S. (2019). La (re)construcción de la identidad profesional de las profesoras de EF: de la complicidad y la reproducción de las relaciones de género a la disposición al cambio educativo. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 879-893. doi:10.5209/rced.59504
- Sanders, C., & Phye, G. D. (2004). *Bullying: Implications for the Classroom*. London: Elsevier Science.
- Sandford, R., Armour, K., & Warmington, P. (2006). Re-engaging disaffected youth through physical activity programmes. *British Educational Research Journal*, 32(2), 251-271.
- Scoretz, D. (1999). *World Summit on Physical Education: Proceedings*. Berlín: ICSSPE
- Searle, J. (2001). *Mente, lenguaje y sociedad. La filosofía en el mundo real*. Madrid: Alianza.
- Searle, J., & Soler-Gallart, M. (2004). *Lenguaje y ciencias sociales. Diálogo entre John Searle y CREA*. Barcelona: Hipatia.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Economía.
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Seymour, H., Reid, G., & Bloom, G. A. (2009). Friendship in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 26(3), 201-219. doi:10.1123/apaq.26.3.201
- SHAPE America (2009). *Appropriate instructional practice guidelines, K12: A side-by-side comparison*. Reston, Virginia: SHAPE America. Recuperado de <https://www.shapeamerica.org/upload/Appropriate-Instructional-Practice-Guidelines-K-12.pdf>
- SHAPE America (2017). *Dodgeball Is not an appropriate physical education activity*. Reston, Virginia: SHAPE America. Recuperado de <https://www.shapeamerica.org/standards/guidelines/upload/Dodgeball-Is-Not-an-Appropriate-Physical-Education-Activity.pdf>
- Sicilia Camacho, A. (2012). Educación física y transformación social: implicaciones desde una epistemología postmoderna. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, –(38), 47-65.

- Siebert, D. C., Mutran, E. J., & Reitzes, D. C. (1999). Friendship and social support: The importance of role identity to aging adults. *Social Work, 44*(6), 522-533. doi:10.1093/sw/44.6.522
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Illinois: Human Kinetics Publishers.
- Simon, M. (2020). The emotionality of whiteness in physical education teacher education. *Quest, 72*(2), 167-184. doi:10.1080/00336297.2020.1739541
- Slee, R. (2004). Meaning in the service of power. En L. Ware (Ed.), *Ideology and the politics of (in)exclusion* (pp. 40-60). New York: Peter Lang.
- Smith, A. (2004). The inclusion of pupils with special educational needs in secondary school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 9*(1), 37-54. doi:10.1080/1740898042000208115
- Soler-Gallart, M. (2015). Biographies of "invisible" people who transform their lives and enhance social transformations through dialogic gatherings. *Qualitative Inquiry, 21*(10), 839-842. doi:10.1177/1077800415614032
- Soler-Gallart, M., & Flecha, R. (2010). From Austin's speech acts to communicative acts. Perspectives from Searle, Habermas and CREA. *Revista Signos, 43*, 363-375. doi:10.4067/s0718-09342010000400007
- Soler-Gallart, M., & Pulido, C. (2012). Actos comunicativos y transformación de desigualdades sociales. *Lenguaje y Textos, 43*-52.
- Sordé, T., & Ojala, M. (2010). Actos comunicativo dialógicos y actos comunicativos de poder en la investigación. *Revista Signos, 43*(2), 377-391. doi:http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000400008
- Sordé, T., Serradell, O., Puigvert, L., & Munte, A. (2014). Solidarity networks that challenge racialized discourses: The case of Romani immigrant women in Spain. *European Journal of Womens Studies, 21*(1), 87-102. doi:10.1177/1350506813510425
- Stevens, R., & Slavin, R. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal, 32*(2), 321-351. doi:10.3102/00028312032002321
- Stidder, G., & Hayes, S. (2013). *Equity and inclusion in physical education and sport* (G. Stidder & S. Hayes Eds., 2^a ed.). London: Routledge.

- Stirling, J., & Belk, L. (2002). Effective teaching, quality physical education and the New Zealand Curriculum. *Journal of Physical Education New Zealand*, 35(1), 69-75.
- Stylianou, M., Kloepfel, T., Kulinna, P., & van der Mars, H. (2016). Teacher fidelity to a physical education curricular model and physical activity outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 337-348. doi:10.1123/jtpe.2016-0112
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2005). *Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it*. London: SAGE Publications Ltd.
- Svennberg, L. (2017). Swedish PE teachers' understandings of legitimate movement in a criterion-referenced grading system. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22, 257-269. doi:10.1080/17408989.2016.1176132
- Tant, M., & Watelain, E. (2016). Forty years later, a systematic literature review on inclusion in physical education (1975-2015): A teacher perspective. *Educational Research Review*, 19, 1-17. doi:10.1016/j.edurev.2016.04.002
- Tawil, S., Akkari, A., & Macedo, B. (2012). *Más allá del laberinto conceptual: La noción de la calidad en la educación*. París: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217519_spa?posInSet=1&queryId=4add6e4a-2bc8-447e-af4b-9acaeeedbf05f
- Tellado, I., & Sava, S. (2010). The role on non-expert adult guidance in the dialogic construction of knowledge. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 165-176.
- Temple, V. A., & Lynnes, M. D. (2008). Peer Tutoring for Inclusion. *ACHPER Australia Healthy Lifestyles Journal*, 55, 11-21.
- Terzi, L. (2010). Introduction. In L. Terzi (Ed.), *Special educational needs: A new look*. London: Continuum.
- Thomas, G., & O'Hanlon, C. (2005). Series editors' preface. En A. Lewis & B. Norwich (Eds.), *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion* (pp. xi-xii). Berkshire: Open University Press.
- Toom, A., Kynaslahti, H., Krokfors, L., Jyrhama, R., Byman, R., Stenberg, K., . . . Kansanen, P. (2010). Experiences of a research-based approach to teacher education: suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2), 331-344. doi:10.1111/j.1465-3435.2010.01432.x

- Torbert, M., & Schnieder, L. B. (1986). Positive Multicultural Interaction: Using low organized games. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 57, 40-44. doi:10.1080/07303084.1986.10604340
- Triandis, H. C. (2006). Cultural intelligence in organizations. *Group & Organization Management*, 31(1), 20-26. doi:10.1177/1059601105275253
- Trout, J., & Graber, K. C. (2009). Perceptions of Overweight Students Concerning Their Experiences in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(3), 272-292. doi:10.1123/jtpe.28.3.272
- Ukpokodu, O. N. (2009). Pedagogies that foster transformative learning in a multicultural education course: A Reflection. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 4(1). doi:10.9741/2161-2978.1003
- UNESCO (1978). *Carta internacional de la educación física, la actividad física y el deporte*(pp. 10).
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. París: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- UNESCO (1999). *Tercera conferencia internacional de ministros y altos funcionarios encargados de la educación física y el deporte (MINEPS III): Informe final*. Paris: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000119812_spa
- UNESCO (2000). *Marco de acción de Dakar: Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa
- UNESCO (2004). *Educación para todos: El imperativo de la calidad; Informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2005*. Paris: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150169>
- UNESCO (2009a). *Conferencia Internacional de Educación, 48a reunión, Ginebra, Suiza, 25-28 de noviembre 2008: La educación inclusiva: el camino hacia el futuro: informe final*. París: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182999_spa
- UNESCO (2009b). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación [Policy guidelines on inclusion in education]*. París: UNESCO. Recuperado de

- https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa?posInSet=1&queryId=47f164b6-72ea-4acd-8198-c2011db06067
- UNESCO (2009c). *Inclusive education: The way of the future-final report*. Paris: UNESCO. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ice_2008_final_report_eng.pdf
- UNESCO (2013a). *Declaración de Berlín* [Declaration of Berlin]. Paris: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221114_spa
- UNESCO (2013b). *Envisioning education in the post-2015 development agenda: Executive summary*. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223025?posInSet=1&queryId=f5aa7df2-6ed9-4ab0-aac1-eed6fc6bb92c>
- UNESCO (2013c). *Inclusive education: education sector technical notes*. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222124?posInSet=1&queryId=6b466c33-d063-4393-9ae2-6625f1a736e9>
- UNESCO (2015a). *Carta internacional de la educación física, la actividad física y el deporte*. Paris: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_spa
- UNESCO (2015b). *Foro Mundial sobre la Educación 2015, Incheon, República de Corea, 19-22 de mayo de 2015: programa*. Paris: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233245_spa
- UNESCO (2015c). *La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232107_spa
- UNESCO (2015d). *Políticas de educación física de calidad* [Quality physical education policy]. Paris: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233920_spa
- UNESCO (2015e). *Resultados del Foro Mundial sobre la Educación de 2015*. París: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234002_spa

- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. París: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO (19 de diciembre de 2016). *Los beneficios de la Educación Física de Calidad (EFC)*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=P9BJ9ExyfFU&t=3s>
- UNESCO (2017a). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación* [A Guide for ensuring inclusion and equity in education]. París: UNESCO Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO (2017b). *Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos*. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261016>
- UNESCO (2018). *Informe de seguimiento de la Educación en el mundo de 2020: Inclusión y educación. Nota conceptual*. París: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265329_spa
- UNESCO (2019). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Informe sobre género: Construyendo puentes para la igualdad de género*. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369621?posInSet=1&queryId=748eb1d7-08c9-42d4-bcd8-85b9825f451e>
- UNESCO (2020). *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: todos sin excepción* [Global education monitoring report summary, 2020: Inclusion and education: all means all]. París: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_spa
- UNESCO, & Ministerio de Educación y Ciencia. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales*. París: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa?posInSet=2&queryId=a93e57fd-1b09-44d8-981d-5a432dd99f05

- UNICEF (2000). *Defining quality in education*. New York: UNICEF Recuperado de https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNICEF_Defining_Quality_Education_2000.PDF
- UNICEF (2002). *Quality education for all: from a girl's point of view*. New York: UNICEF Recuperado de https://www.unicef.org/publications/files/pub_qualityeducation_en.pdf
- Ussher, B., & Gibbes, C. (2002). Vygotsky, physical education and social interaction. *Journal of Physical Education New Zealand*, 35(1), 76-86.
- Valero, D., Redondo-Sama, G., & Elboj, C. (2018). Interactive groups for immigrant students: A factor for success in the path of immigrant students. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 787-802. doi:10.1080/13603116.2017.1408712
- Valley, J. A., & Graber, K. C. (2017). Gender-biased communication in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(4), 498-509. doi:10.1123/jtpe.2016-0160
- Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje: Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/43073>
- Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33. doi:10.1080/0305764x.2012.749213
- Valls, R., & Siles, G. (2012). L'ampliació del temps d'aprenentatge, una pràctica inclusiva que millora el rendiment acadèmic de tot l'alumnat. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 2(1), 46-62. doi:10.33115/udg_bib/pts.v2i1.1537
- Velázquez Buendía, R., Hernández, J. L., Garoz, I., López, C., López, M. A., Maldonado, A., . . . Castejón, J. (2007). Calidad de enseñanza en Educación Física y Deportiva y discurso docente: el caso de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 34(19), 447-467.
- Vicente, M. (2013). Crítica de la educación física y educación física crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión. *Movimento*, 19(1), 309-329.

- Vicente, M. (2016). Bases para una didáctica crítica de la educación física. *Apunts, Educación Física y Deportes*(123), 76-85. doi:10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.09
- Vickerman, P. (2007). *Teaching physical education to children with special educational needs*. London: Routledge.
- Vickerman, P., & Blundell, M. (2012). English learning support assistants' experiences of including children with special educational needs in physical education. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 143-156. doi:10.1080/08856257.2011.645585
- Villardón-Gallego, L., García-Carrión, R., Yáñez-Marquina, L., & Estévez, A. (2018). Impact of the interactive learning environments in children's prosocial behavior. *Sustainability*, 10(7), 1-12. doi:10.3390/su10072138
- Villarejo, B., Pulido, C., De Botton, L., & Serradell, O. (2019). Dialogic model of prevention and resolution of conflicts: Evidence of the success of cyberbullying prevention in a primary school in Catalonia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(6). doi:10.3390/ijerph16060918
- Virgilio, S. J. (1990). A model for parental involvement in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 61(8), 66-70. doi:10.1080/07303084.1990.10604607
- Vizcarra, M. T., Macazaga, A. M., & Rekalde, I. (2016). How conflicts are resolved in three learning communities. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 299-319. doi:10.1387/RevPsicodidact.14772
- Vygotsky, L. (2012). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. In (1ª ed., pp. 226). Barcelona: Austral (p.o. 1979).
- Walker, R. (1995). Te Reo Kori: "A new direction". *Journal of Physical Education New Zealand*, 28(4), 19-22.
- Walseth, K., Engebretsen, B., & Elvebakk, L. (2018). Meaningful experiences in PE for all students: an activist research approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 235-249. doi:10.1080/17408989.2018.1429590
- Walton-Fisette, J. L., Philpot, R., Phillips, S., Flory, S. B., Hill, J., Sutherland, S., & Flemons, M. (2018). Implicit and explicit pedagogical practices related to sociocultural issues and social justice in physical education teacher education

- programs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(5), 497-509. doi:10.1080/17408989.2018.1470612
- Walton-Fisette, J. L., Sutherland, S., & Hill, J. (2019). *Teaching about social justice issues in physical education* (Vol. Social Issues in Education Series). North Carolina: Information Age Publishing.
- Watkins, A. (2007). *Evaluación e inclusión educativa: Aspectos fundamentales en el desarrollo de la normativa y su aplicación* (A. Watkins Ed.). [Assessment in inclusive settings: Key issues for policy and practice]. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice_Assessment-ES.pdf
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva* (2ª ed.). México: Fondo de Cultura Economía (p.o. 1922).
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. doi:10.1007/978-1-4612-4948-1
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25-38. doi:10.1177/0022487103259812
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Whitaker, P., Barratt, P., Joy, H., Potter, M., & Thomas, G. (1998). Children with autism and peer group support: using 'circles of friends'. *British Journal of Special Education*, 25(2). doi:10.1111/1467-8527.t01-1-00058
- White, A., & Hobson, M. (2015). Teachers' stories: physical education teachers' constructions and experiences of masculinity within secondary school physical education. *Sport Education and Society*, 22, 905-918. doi:10.1080/13573322.2015.1112779
- Whitehead, M. (2001). The concept of physical literacy. *European Journal of Physical Education*, 6(2), 127-138. doi:10.1080/1740898010060205
- Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: Throughout the life course* (M. Whitehead Ed.). London: Routledge.

- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. doi:10.1006/ceps.1999.1015
- Wilhelmsen, T., & Sorensen, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in physical education: A systematic review of literature from 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34, 311-337. doi:10.1123/apaq.2016-0017
- Williams, A., & Wainwright, N. (2016). A new pedagogical model for adventure in the curriculum: part one - advocating for the model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(5), 481-500. doi:10.1080/17408989.2015.1048211
- Williams, J., & Pill, S. (2019). What does the term 'quality physical education' mean for health and physical education teachers in Australian capital territory schools? *European Physical Education Review*, 25(4), 1193-1210. doi:10.1177/1356336x18810714
- Willis, P. (1994). La metamorfosis de mercancías culturales. En M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. A. Giroux, D. Macedo, & P. Willis (Eds.), *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 166-206). Barcelona: Paidós.
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10. doi:10.3389/fpsyg.2019.03087
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. doi:10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x
- Wright, H., & Sugden, D. (1999). *Physical education for all: developing physical education in the curriculum for pupils with special educational needs*. London: David Fulton Publishers.
- Wright, J. (1999). Changing gendered practices in physical education: working with teachers. *European Physical Education Review*, 5(3), 181-197.
- Wyndham, J. M., & Vitullo, M. W. (2018). Define the human right to science. *Science*, 362(6418), 975.
- Zhang, J., & Griffin, A. J. (2007). Including children with autism in general physical education: Eight possible solutions. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance (JOPERD)*, 78, 33-37.

Zubiri-Esnaola, H., Vidu, A., Ríos-González, O., & Morlá-Folch, T. (2020). Inclusivity, participation and collaboration: Learning in interactive groups. *Educational Research*, 62(2), 162-180. doi:10.1080/00131881.2020.1755605

ANEXOS

ANEXO 1. Guion de las preguntas de la entrevista semiestructurada con orientación comunicativa del alumnado.**Con relación a las interacciones y diálogos**

¿Qué opinas/opináis sobre la importancia de dialogar las cosas para llegar a acuerdos entre todos, sin hacer lo que quiera una sola persona?

Cuando trabajamos los retos, ¿has/habéis estado siempre con las mismas personas o a lo largo del trimestre habéis trabajado con la mayor parte de compañeras y compañeros?

¿Te/os parece mejor tener libertad para poder ayudar y ser ayudado o establecer parejas o grupos fijos?

Con relación a la dimensión instrumental (igualdad de resultados)

Hemos intentado que todas y todos consiguiéramos los mismos resultados. ¿Qué te/os parece esto?

¿Qué opinas/opináis sobre la exigencia y dificultad de los retos planteados?

Solidaridad (ayudas)

¿Qué valor o importancia le das/daís a la solidaridad en las clases de EF? ¿Cómo te/os sientes/sentís cuando ayudáis a alguien? ¿Y cuando os ayudan?

¿Podrías/podrías haber aprendido lo mismo sin la ayuda de las compañeras y compañeros?

¿Qué tipo de apoyo te/os dan tus/vuestros compañeros y compañeras?

Agrupamientos

¿Qué te/os parece que las agrupaciones sean libres, siendo tú/vosotras y vosotros quien/quienes decide/decidís con quien trabajar?

¿Cómo eliges/elegís con quien formar pareja o grupo?

Ampliación tiempo de trabajo

¿Qué piensas/pensáis sobre la oportunidad de trabajar los retos en la hora del recreo?

¿Y la posibilidad de sacar material necesario para realizar el reto fuera del colegio (préstamo de comba y balones)?

Autoevaluación

¿Qué te/os parece dedicar un tiempo para reflexionar y registrar el nivel de esfuerzo y ayudas al final del trabajo de retos en cada sesión? ¿Te/os ayuda? ¿A qué?

Responsabilidad compartida (evaluación compartida)

¿Qué opinión tienes/tenéis sobre el reparto grupal de puntos conseguidos con la superación individual de los retos a lo largo del trimestre?

¿Te/os parece bien llegar a un acuerdo en la manera de repartirlos?

¿Sientes o alguien siente la responsabilidad de ayudar o animar a compañeros que no han superado los retos o que no se esfuerzan lo necesario?

ANEXO 2. Guion de preguntas de los relatos del alumnado de la intervención I**1. Inteligencia cultural**

¿Has aprendido algo de tus compañeros/as?

¿Has trabajado siempre con las mismas personas o has trabajado con todos y todas a lo largo del curso?

¿Siempre has trabajado con quien querías en un inicio? Si no es así, ¿por qué?

¿Te parece mejor tener libertad para elegir las personas con quien trabajar o preferirías que el profesor eligiera las parejas o agrupaciones? ¿Por qué? Explícate

¿Cómo eliges con quien formar pareja o grupo?

2. Diálogo igualitario

¿Crees que los compañeros y compañeras se han tratado con respeto? Y tú, ¿has sido respetuoso/a, sincero/a y honesto/a? ¿Cómo valoras que se hable con respeto y sinceridad?

¿Prefieres hacer las cosas porque las manda el profesor o alguna persona del grupo que cree tener más poder o hablarlo y decidirlo entre todos? Dime una situación en la que hayas vivido algo así.

¿Qué te parece la evaluación que hacíamos al final de cada sesión? ¿Las personas han sido sinceras en sus valoraciones? Si tú creías que alguien no era sincero/a con su valoración, ¿hacías algo? ¿Para qué te ha servido la evaluación diaria? Cuéntame qué te ha parecido la evaluación final

¿Te has sentido segura/o y en un ambiente de confianza para poder decir lo que pensabas?

3. Dimensión instrumental

Hemos intentado que todas y todos consiguiéramos los mismos resultados. ¿Qué te parece esto? ¿Por qué crees que lo hemos conseguido o al menos intentado?

¿Qué has aprendido tú este curso en EF? Y el grupo, ¿crees que ha mejorado? Si es así, ¿en qué?

¿Qué opináis sobre la exigencia y dificultad de los retos planteados?

¿Hay algo de lo que hemos trabajado que te sirviera también en otras asignaturas? (clima del grupo, esfuerzo, afán de superación, mejora de la argumentación y la expresión oral, confianza, autoestima, sentimiento de pertenencia al grupo...).

¿Qué piensas sobre la oportunidad de trabajar los retos en la hora del recreo?

4. Transformación

¿Ha cambiado algo en ti desde que trabajamos con el modelo de retos? ¿Y en el grupo?

¿Crees que la participación de familiares ha sido una gran transformación? ¿Por qué?

¿Puedes contarme algún caso de transformación que hayas vivido? (dar ejemplos)

5. Solidaridad

¿Has vivido la solidaridad en las clases de EF? En caso de ser así, ¿qué importancia le das a la solidaridad en las clases de EF?

¿Cómo te sientes cuando ayudas a alguien? ¿Y cuando te ayudan?

¿Por qué crees que los compañeros y compañeras han ayudado? ¿Y los familiares?

¿Qué tipo de apoyo te han dado tus compañeros y compañeras? ¿Para qué te ha servido ese apoyo?

¿Has hecho nuevas amistades gracias a la manera de trabajar en EF?

¿Qué es para ti ser responsable? ¿Has sentido la responsabilidad de ayudar o animar a compañeros que no han superado los retos o que no se esfuerzan lo necesario? ¿Tú has sido responsable? ¿Cómo?

En nuestras clases de EF, la solidaridad es uno de los principios importantes para el trabajo. Cuando trabajabais autónomamente durante los recreos para la superación de retos, ¿seguías siendo solidarios y solidarias?

6. Creación de sentido

¿Cuál ha sido tu nivel de motivación este curso en EF? ¿Y otros cursos? En caso de ser diferente, ¿a qué se debe?

¿Tu interés por la EF siempre ha sido el mismo o ha variado durante este curso?

¿Te ha importado la EF? ¿Por qué?

¿Te ha importado que los demás compañeros y compañeras aprendieran o logaran los retos? ¿Por qué? ¿Crees que ha habido competición por las notas?

7. Igualdad de diferencias

A pesar de partir de diferentes niveles, ¿qué te parece que todos y todas tengáis que conseguir los mismos objetivos?

¿Crees que las ayudas han sido suficientes para todos y todas?

¿Qué opinas de la evaluación final? ¿La manera de repartir los puntos ha ayudado a que las diferencias se igualen?

ANEXO 3. Guion de preguntas de los relatos de la intervención II

Preguntas de inicio

¿Cuál fue el motivo que te animó a participar como voluntario/a?

¿Qué tal te lo has pasado?

En la primera nota que se envió, ¿quedó claro cuál era el objetivo de la participación de familiares? ¿Tenías clara cuál era tu misión o finalidad en las clases desde el inicio o lo fuiste entendiendo con el paso del tiempo? ¿Crees que has participado de manera activa?

¿Por qué crees que hay familias que no han participado? Especificar, dar ejemplos...

¿Cualquier persona puede participar como voluntario/a? ¿Qué aspectos crees que son fundamentales?

¿Habías realizado alguna vez participación educativa y evaluativa en el centro escolar?

¿Os habían informado alguna vez de que la participación educativa y evaluativa de familiares contribuye al éxito de vuestros hijos/as?

Guion sobre lo que le ha aportado participar como voluntario/a

Personalmente, ¿qué te ha aportado el participar directamente en la educación de tu hijo/a, nieto/a, sobrino/a? ¿Has aprendido algo?

¿Te ha servido para ayudar a tu hijo/a, nieto/a, sobrino/a fuera del horario escolar?

¿Crees que puedes aplicar algo de lo aprendido a la educación de tu hija/o, nieto/a, sobrino/a?

¿Cómo te has sentido participando en las clases? ¿Ha cambiado desde el inicio o siempre te has sentido igual? ¿Alguna vez has sentido que no veías qué podías aportar? ¿Te has sentido útil? ¿Te has sentido a gusto, respetado/a por el alumnado y por el maestro/a?

¿Por qué has venido con frecuencia? ¿Cuál era tu motivación?

Tu relación con la escuela ¿crees que ha mejorado después de participar como voluntario/a? ¿Y la relación con los compañeros/as de tu hijo/a, nieto/a, sobrino/a?

¿Y la relación con tu hijo/a ha cambiado desde que participas en la escuela? ¿Y con otras familias ha cambiado?

¿Ha cambiado tu visión del área de EF y del papel del maestro de EF?

¿Cómo ha sido la coordinación con el maestro?

Guion sobre lo que ha aportado el voluntario/a con su participación

¿Qué crees que has aportado con tu participación? ¿Crees que tus consejos han servido para ayudar a los niños y niñas?

¿Crees que los niños y niñas han mejorado los resultados gracias a la ayuda del voluntariado? ¿Por qué? ¿Qué crees que han aprendido gracias a la presencia del voluntariado?

¿Cuáles son los valores que tú crees que has transmitido? ¿En qué sentido has experimentado que la participación de las familias influye en la educación en valores del alumnado (solidaridad, respeto, esfuerzo, responsabilidad...)?

¿Crees que vuestra participación ha ayudado que algunos niños y niñas hayan tenido éxito?

¿Has vivido situaciones conflictivas? ¿Has contribuido a su resolución? ¿Cómo?

¿Cómo ha influido tu presencia en la convivencia? ¿En qué sentido?

¿Has experimentado una mejora de las relaciones entre compañeros y compañeras desde que participan familiares?

¿Has hablado con otros familiares comentándoles en trabajo que se hacía en las clases de EF y los aspectos positivos de participar?

¿Has notado cómo ha influido en tu hijo/a, nieto/a, sobrino/a la participación de voluntariado en algún aspecto?

Si tuvieras la oportunidad en los siguientes cursos, ¿volverías a participar?

ANEXO 4. Guion de preguntas de los relatos de la intervención III**Preguntas iniciales**

¿Qué te ha parecido la práctica de apadrinamiento? ¿Te ha gustado la actividad?

En un principio, ¿cómo y en qué pensabas que os iban a ayudar los alumnos y alumnas de primaria? ¿Cambió tu idea inicial?

Inteligencia Cultural

¿A pesar de las diferencias de edad, las ayudas de los compañeros y compañeras de primaria te han servido para mejorar? ¿Has aprendido algo de algún compañero/a de primaria? ¿Has ayudado o te han ayudado compañeros o compañeras de secundaria?

Diálogo igualitario

¿El diálogo con los compañeros/as de primaria ha sido respetuoso? ¿Crees que se han sentido cómodas y seguras las personas con las que has interactuado? ¿Notabas que las ayudas que te daban eran sinceras y solidarias o para no tener una valoración negativa? En la evaluación, ¿qué te parece consensuar decisiones para decidir la calificación? ¿Y qué te parece la manera en que se han repartido los puntos obtenidos?

Transformación

¿Crees que esta actividad te ha servido para cambiar algo en ti (actitud, nivel de trabajo, interés, ayudas desinteresadas, confianza...)? ¿Y en el grupo? ¿Has notado algo diferente al resto de clases de EF que habéis tenido a lo largo del curso y/o de vuestro paso por el colegio? ¿Crees que ha cambiado algo en ti después de la actividad (actitud de superación, confianza...)?

Dimensión instrumental

¿Pensabas en un inicio que serías capaz de superar todos los retos? ¿Gracias a qué superaste los retos? ¿Qué has aprendido? ¿Has conseguido algo que antes no podías hacer

¿En algún momento creías que no lo ibas a conseguir? ¿Y qué te ha dado fuerzas para conseguirlo? ¿Qué te parece que el objetivo de la actividad fuera qué todos y todas

consiguierais los mismos retos? Al final, todos y todas tenéis la misma nota, ¿te parece bien?

Creación de Sentido

¿Tu interés por la práctica ha cambiado desde el inicio o siempre ha sido igual? ¿A qué se ha debido? ¿Has estado motivado/a? ¿Siempre o a medida que ibas sintiéndote más segura en la práctica? ¿Cómo te has sentido cuando has superado todo? ¿Crees que todos y todas tienen posibilidades de aprender lo mismo? ¿Qué se necesita? ¿Crees que el grupo tenía el mismo interés? ¿Todos y todas? ¿Por qué sí o por qué no?

Solidaridad

¿Has apreciado solidaridad y ayuda desinteresada entre los compañeros y compañeras de primaria y secundaria? ¿Y entre los compañeros/as de tu clase? ¿Crees que en esta práctica es más fácil mostrar actitudes de ayuda y solidaridad que en otras que has vivido?

Igualdad de diferencias

Sabiendo que cada persona partía de una situación distinta, ¿crees que se ha dado más apoyo a quien más lo necesitaba? ¿Tú te has sentido apoyada/o? ¿Crees que esta propuesta fomenta una participación más igualitaria, es decir, que permite el aprendizaje de todos y todas? ¿Has experimentado o conoces otras?

ANEXO 5. Registro de participación/asistencia de familiares en las sesiones de EF.

N°	Nombre	Parentesco	Alumnado (curso)	Participación				Observaciones
				Feb	Mar	Ab	May	
1	A.	Madre	a. (1°A)		1			
2	B.	Madre	b. (1°A)	1				Trabaja a turnos. Avisadla
3	C.	Madre	c. (1°A)					Sólo miércoles
4	D.	Madre	d. (1°A)	1	1		1	
5	E.	Madre	e. (1°A)	1	1		1	
6	F.	Madre	f. (1°A)	1			1	
7	G.	Padre	g. (1° A)		2			
8	H.	Madre	h. (1° A)		1			
9	I.	Madre	i. (1° A)		1			
10	J.	Padre	j. (1°B)	1	5	1	2	Miércoles tarde
11	K.	Tía	k. (1°B)	2	3	1	3	
12	L.	Madre	l. (1°B)	1	3		2	
13	M.	Padre	m. (1°B)		1			
14	N.	Madre	n. (1°B)	2	2	1	4	
15	Ñ.	Padre	ñ. (1°B)				2	
16	O.	Abuela	o. (1°B)	1	1	1	3	
17	P.	Madre	p. (1°B)	1	1			
18	Q.	Madre	q. (1°B)		2			
19	R.	Madre	r. (1°B)		1		3	
20	S.	Madre	s. (1°B)		2	1		
21	T.	Padre	t. (1°B)				1	
22	U.	Madre	u. (1°B)		1			
23	V.	Padre	v. (1°B)			1		
24	W.	Padre	w.(1°B)				1	
25	X.	Padre	x. (1°B)				1	
26	Y.	Tía	y. (2°A)	2				
27	Z.	Madre	z. (2°A)	3	5	1	3	Cualquier hora
28	AA.	Padre	aa. (2°A)	3	3	3	5	
29	BA.	Madre	ba. (2°A)	6	12	7	14	Martes y miércoles.
30	CA.	Padre	ca. (2°A)	2	1			
31	DA.	Padre	da. (2°A)	2				Cualquier hora

N°	Nombre	Parentesco	Alumnado (curso)	Participación				Observaciones
				Feb	Mar	Ab	May	
32	EA.	Madre	ea. (2°A)	1				
33	FA.	Madre	fa. (2°A)	1	4	1		
34	GA.	Prima	ga. (2°A)		1			
35	HA.	Madre	ha. (2°A)	2				Madre alumna de 2°B
36	IA.	Padre	ia. (2°A)			1		
37	JA.	Padre	ja. (2° A)			1	1	
38	KA.	Madre	ka. (2°B)	1				
39	LA.	Padre	la. (2°B)	1				Cualquier hora
40	MA.	Madre	ma. (2°B)	1			1	
41	NA.	Madre	na. (2°B)	1				
42	ÑA.	Padre	ña. (2°B)	1				Jueves
43	OA.	Madre	oa. (2°B)	2		1		Cualquier hora
44	PA.	Padre	pa. (2°B)	1				
45	QA.	Madre	qa. (2°B)	1	1	1		Cualquier hora
46	RA.	Padre	ra. (2°B)			1		
47	SA.	Padre	sa. (2°B)	2	2		1	Trabaja a turnos
48	TA.	Madre	ta. (2°B)		1			
49	UA.	Padre	ua. (2°B)	1				
50	HA.	Madre	va. (2°B)	3				Madre alumna de 2°A
51	WA.	Padre	wa. (2°B)	1	1		1	Martes
52	XA.	Padre	xa. (2°B)	1	1			Padre alumna 6°
53	YA.	Padre	ya. (2°B)	1				
54	ZA.	Madre	za. (2°B)		1			
55	AB.	Padre	ab. (3ª)	2	1	1		
56	BB	Madre	bb. (3ª)	3				Lunes y martes
57	CB.	Madre	cb. (3ª)	7	4	1	5	Hasta mayo-junio de lunes a jueves
58	DB.	Padre	db. (3ª)			1		
59	EB.	Padre	eb. (3ª)	1				Lunes 15:15 a 16:00
60	FB.	Madre	fb. (3ª)	1	1			
61	GB.	Padre	gb. (3ª)	6				
62	HB.	Madre	hb. (3ª)	1			1	Lunes o martes
63	IB.	Madre	ib. (3ª)	2				Lunes tarde

N°	Nombre	Parentesco	Alumnado (curso)	Participación				Observaciones
				Feb	Mar	Ab	May	
64	JB.	Madre	jb. (3ª)	2				
65	KB.	Padre	kb. (3º)	1	2			
66	LB.	Tía	lb. (3ª)	1				
67	MB.	Padre	mb. (3º)	1				Padre alumno de 5º
68	NB.	Padre	nb. (3º)		2			
69	ÑB.	Madre	ñb (3º)		2			
70	OB.	Madre	ob. (3º)		1		1	
71	PB.	Padre	pb. (3º)		1			
72	QB.	Padre	qb. (3º)		1			
73	RB.	Madre	rb. (4ºA)	4	1			Miércoles de 15:15 a 16
74	SB.	Padre	sb. (4ºA)	5	1	3	6	Martes
75	TB.	Madre	tb. (4ºA)	1				
76	UB.	Madre	ub. (4ºA)			2		
77	VB.	Padre	vb. (4ºA)				5	
78	WB.	Padre	wb. (4ºA)				3	
79	XB.	Madre	xb. (4ºA)				1	
80	YB.	Madre	yb. (4ºB)	1				A partir de las 10:30
81	ZB.	Madre	zb. (4ºB)	2				
82	O.	Abuela	ac. (4ºB)	6	3	2	7	Abuela alumno de 1º
83	BC.	Madre	bc. (4ºB)	3	6		5	A partir de las 10:00
84	CC.	Hermana	cc. (4ºB)				1	
85	DC.	Madre	dc. (4ºB)					Jueves o viernes
86	EC.	Madre	ec. (4ºB)	1				
87	FC.	Madre	fc. (4ºB)	1				
88	GC.	Abuelo	gc. (4ºB)				1	
89	HC.	Padre	hc. (5º)	1				Según cuadrante
90	IC.	Padre	ic. (5º)	7	5	3	3	Lunes tarde
91	JC.	Madre	jc. (5º)	1				
92	KC.	Madre	kc. (5º)	2				
93	LC.	Padre	lc. (5º)	1				
94	MC.	Madre	mc (5º)	2				
95	NC.	Madre	nc. (5º)	1	1			

N°	Nombre	Parentesco	Alumnado (curso)	Participación				Observaciones
				Feb	Mar	Ab	May	
96	MB	Padre	ñc. (5°)		3			Padre alumno 2°
97	OC.	Padre	oc. (6°)	1				
98	PC.	Madre	pc. (6°)	1				
99	QC.	Madre	qc. (6°)	1	1		1	Martes de 14:30 a 15:15
100	XA.	Padre	rc. (6°)				1	Padre alumna 2°
101	SC.	Abuela	sc. (6°)	1				
102	TC.	Madre	tc. (6°)	1				
103	UC.	Padre	uc. (6°)	1				
				124	98	36	92	

ANEXO 6. Nota informativa de los retos del segundo trimestre e invitación de participación educativa de las familias

Estimadas familias,

Os presentamos el trabajo que van a realizar en el segundo trimestre las alumnas y alumnos de 1º en las sesiones de Educación Física:

- Comba:
 - Saltos cruzados
 - Entrada a comba grupal, saltar y salir.
 - 2-1: Dos personas dan a la comba a la vez que saltan
 - Invitar a un compañero o compañera a saltar en comba individual
- Habilidades balón-mano:
 - Saltar en comba grupal mientras se bota un balón
 - Vuelta al mundo con bote
 - Ocho entrepiernas con botes
- Palas: pases por parejas desde cerca con una pelota
- Patinete: desplazamientos con el patinete manteniendo el equilibrio de pies
- Malabares: malabares con dos pelotas
- Escalada: desplazamiento lateral en espalderas o rocódromo

Informamos también sobre la posibilidad de participar en las sesiones de Educación Física. La implicación de las familias mejora el aprendizaje de todos los niños y niñas y favorece relaciones más solidarias entre el alumnado. Quien esté interesado o interesada -padre, madre, tíos/as, abuelos/as, etc.- puede rellenar el siguiente formulario y entregárselo a José Manuel (profesor de Educación Física). Antes de iniciar la participación se convocará una reunión para explicar el papel de las personas voluntarias, siendo básicamente el de dinamizar y motivar a los niños y niñas, sin necesidad de saber hacer aquello que se les pide a ellos y ellas.

Yo,, como familiar (subrayar lo que corresponda: padre, madre, tío/a, abuelo/a, primo/a, otros) del alumno/a del curso, deseo participar como voluntario en las clases de EF.

Observaciones (disposición horaria):

Ejemplo de nota informativa a las familias con el trabajo a realizar por el alumnado de primero. Centro 1, tercer trimestre.

Estimadas familias,

Os presentamos el trabajo que van a realizar en el tercer trimestre las alumnas y alumnos de 1º en las sesiones de Educación física:

- Comba: Cruzados mantenidos y entrada a comba grupal
- Habilidades balón-mano: Botes en equilibrio mientras se pasa por un banco
- Palas: 10 toques
- Zancos: Mantenerse en equilibrio y andar
- Habilidades balón-pie: Pases por parejas con pierna dominante

Informamos también de la posibilidad de ver el trabajo realizado en el 2º trimestre visitando el blog del colegio (picassolaredo.blogspot.com.es)

ANEXO 7. Nota informativa de los retos del tercer trimestre, agradecimientos a las personas voluntarias e invitación de participación educativa de las familias

Estimadas familias,

Os presentamos el trabajo que van a realizar en el tercer trimestre las alumnas y alumnos de 1º en las sesiones de Educación Física:

- Lanzamientos:
 - Béisbol: iniciación en el bateo
 - Frisbee: pases por parejas desde cerca
 - Red: lanzamientos verticales de balón con una red
 - Pasabolo tablón: lanzamiento y derribo de bolos
- Puntería:
 - Botes: derribar botes apilados lanzado una pelota
 - Dardos: apuntar y hacer diana con dardos de plástico
- Juegos:
 - Marrow
 - Cazacaballos
 - El palo
- Zancos: mantenerse en equilibrio y andar
- Peonza: bailar la peonza demostrando dominio

De nuevo, queremos agradecer la participación familiar. Hemos experimentado lo que las evidencias científicas afirman: la participación educativa de las familias promueve el éxito educativo de los niños y niñas en el aprendizaje. A través de esta participación, los niños y niñas se sienten apoyados, aumentan su autoestima y sus expectativas sobre sus posibilidades, y previenen las dificultades en el mismo.

Además, la implicación de las familias favorece relaciones más solidarias entre el alumnado. ¡Así que no podemos más que seguir animando la participación de las familias para conseguir los mejores resultados posibles en la recta final del curso!

Lorena y José Manuel (Maestra y maestro de Educación Física).

ANEXO 8. Redes de apoyo entre iguales: apadrinamiento en el centro 2



ANEXO 10. Ejemplo de documento de aceptación y consentimiento de participación en la investigación

Estimada/o,

Nos gustaría contar con su colaboración para formar parte de la investigación que estamos llevando a cabo en el área de Educación Física: *Aplicación de los principios del aprendizaje dialógico en el área de EF: modelo inclusivo Retos Individuales con Responsabilidad Compartida (RIRC)*. Esta investigación, que forma parte de una tesis doctoral en educación, tiene como objetivo demostrar que el modelo inclusivo favorece el éxito de todo el alumnado.

Su participación consistiría en dedicar un tiempo –no más de una hora- a dialogar con la persona investigadora sobre aspectos relacionados con las sesiones de Educación Física en las que ha participado como alumno o alumna. Los diálogos podrán ser grabados, transcritos y analizados posteriormente

Su participación en esta investigación es voluntaria, anónima y confidencial. Esto significa que no aparecerá su nombre ni ninguna información que permita revelar su identidad. Usted siempre tiene el derecho a renunciar a participar en la investigación.

Si quiere participar en esta investigación, por favor, complete el documento que se presenta a continuación y entréguelo a la persona investigadora.

CONSENTIMIENTO PARA RELATOS COMUNICATIVOS (menores de edad)

He leído la información anteriormente presentada en relación con la investigación *Aplicación de los principios del aprendizaje dialógico en el área de EF: modelo inclusivo Retos Individuales con Responsabilidad Compartida (RIRC)* y manifiesto que estoy de acuerdo en participar en la investigación voluntariamente, de forma anónima y confidencial.

Nombre de la persona participante: _____

Correo electrónico: _____

Teléfono: _____

AUTORIZACIÓN ADULTOS

He leído la información anteriormente presentada con relación a la investigación *Aplicación de los principios del aprendizaje dialógico en el área de EF: modelo inclusivo Retos Individuales con Responsabilidad Compartida (RIRC)*, y como madre/padre/tutor/a de la menor, manifiesto mi consentimiento para que participe en la investigación como miembro del grupo de discusión.

Nombre de la persona representante legal: _____

Firma de la persona representante legal: _____

Fecha: _____

Firma del investigador: _____

Fecha: _____

Consentimiento para relatos comunicativos de la intervención I

ANEXO 11. Uso alternativo del patio durante el tiempo del recreo



ANEXO 12. Grupos interactivos en matemáticas en 1º y 2º del centro 1



ANEXO 13. ‘Equipo Baby’ de baloncesto formado por niños y niñas de 1º y 2º del centro 1.



