

Aprendizaje dialógico y educación física: Hacia una educación física y un deporte escolar promotores de salud, éxito escolar y cohesión social

Marcos Castro Sandúa
University of Barcelona (Spain)

marcos.castro@ub.edu

Received November, 2014

Accepted May, 2015

Resumen

Objeto: La noción de aprendizaje dialógico está en la base de prácticas (Actuaciones Educativas de Éxito) y proyectos educativos (Comunidades de Aprendizaje) que están mejorando la convivencia y promoviendo el éxito escolar cada vez en más centros educativos de todo el mundo. La Educación Física ha de ubicarse en este contexto y definir cómo contribuye a estos objetivos a partir de su especificidad como área en que el cuerpo y el movimiento son más protagonistas de los aprendizajes y de su creciente énfasis en la promoción de hábitos saludables. Es por todo ello que este artículo pretende ofrecer orientaciones a profesionales y centros educativos para construir una Educación Física más dialógica.

Diseño/metodología/enfoque: se ha hecho un análisis de la literatura científica sobre Educación Física y aprendizaje dialógico a partir de los resultados del proyecto Juega Dialoga y Resuelve (Plan Nacional I+D+I) y de los resultados obtenidos en la búsqueda de los términos "dialogic learning" y "successful educational actions" en la ISI Web of Science.

Aportaciones y resultados: Los resultados del análisis bibliográfico ponen de manifiesto que los principios del aprendizaje dialógico y su desarrollo práctico pueden transferirse a la Educación Física y al deporte escolar para que éstos contribuyan al éxito escolar y a la mejora de la salud del alumnado y sus comunidades.

Implicaciones prácticas: Del análisis derivan orientaciones para que profesionales y centros educativos organicen la práctica de la Educación Física y el deporte escolar de acuerdo con los principios del aprendizaje dialógico.

Implicaciones sociales: Las orientaciones dadas promueven el éxito escolar del alumnado y la salud y cohesión social en sus comunidades.

Originalidad / Valor añadido: El artículo presenta elementos innovadores para la organización de la Educación Física y el deporte escolar que pueden resultar útiles a profesores y otros profesionales.

Palabras clave: Aprendizaje dialógico, Educación física, Salud

Códigos JEL: I12, I14, I24

Title: Dialogic learning and physical education: School sport and physical education promoting health, school success and social cohesion

Abstract

Purpose: The notion of dialogic learning is on the basis of educational practices (Successful Educational Actions) and projects (Schools as Learning Communities) that are currently improving coexistence and promoting school success in more and more schools around the world. Physical Education has to find its place within this context and to define how to contribute to these aims from its specificity, as it is a subject in which the body and the movement have leading roles for learning and it is increasingly emphasizing the promotion of healthy habits. Due to all that, this article pretends to offer orientations to professionals and schools for building a more dialogic Physical Education.

Design/methodology: A review of scientific literature on Physical Education and dialogic learning has been done starting from the results of the Juega Dialoga y Resuelve [Play, Dialogue and Solve] project (Spanish RTD National Plan) and from the results obtained in the search for the topics “dialogic learning” and “successful educational actions” in the ISI Web of Science.

Findings: The results of the literature review show that the principles of dialogic learning and their practical development can be transferred to Physical Education and school sport in order to contribute to school success and to improve students’ and their communities’ health.

Practical implications: Orientations for professionals and schools to organize the practice of Physical Education and school sport in accordance with the principles of dialogic learning derive from the analysis.

Social implications: The orientations promote school success for students and social cohesion and health for them and their communities.

Originality/value: The article presents innovative elements for the organization of Physical Education and school sport that can be useful for teachers and other professionals.

Keywords: Dialogic learning, Physical education, Health

Jel Codes: I12, I14, I24

1. Introducción

Hoy somos testigos de cómo el diálogo va ocupando cada vez más espacios que antes le eran vetados por las jerarquías, la tradición o cualquier otra forma de autoridad. En los hogares, padres y madres cada vez negocian más con sus hijas e hijos sobre aspectos que antes decidían de manera unilateral por su condición de personas adultas, como el programa que se veía en la televisión o cómo iban a ser las vacaciones. En los centros de salud, el personal médico cada vez más dialoga sobre el mejor tratamiento a aplicar con sus pacientes, que cada vez acuden a la consulta con más información. Lo mismo ocurre en la política, donde las viejas estructuras y partidos sufren un creciente cuestionamiento. Estamos, por tanto, ante un giro dialógico (Flecha, Gómez & Puigvert, 2001) que afecta a todos los ámbitos de la sociedad, desde la manera en cómo nos relacionamos las personas entre nosotras y con las instituciones a cómo se configuran estas instituciones.

Autores como Beck (1998), Giddens (1995) o Habermas (1987) coinciden en sus análisis de las sociedades contemporáneas en que las antiguas normas y patrones que guiaban nuestras vidas en la sociedad industrial están perdiendo legitimidad. Ya no se asume como cierto lo que nos dicen madres y padres, doctores o profesorado por la posición académica o el estatus social de estas figuras, sino que demandamos argumentos que nos convenzan. De acuerdo con Habermas (1987), las autoridades tradicionales ahora tienen que usar la fuerza de los argumentos, en lugar de imponer sus argumentos por la razón de la fuerza. En la misma línea, la “desmonopolización del conocimiento experto” es identificada por Beck, Giddens y Lash (1994) como otro rasgo de esta sociedad que al mismo tiempo promueve profundas transformaciones, incluso en el modo en que se produce el conocimiento científico.

Así, no es de extrañar que la revista científica más importante a nivel internacional sobre metodología cualitativa, *Qualitative Inquiry*, haya dedicado un monográfico a la Metodología Comunicativa de Investigación, puesto que no sólo exige un diálogo igualitario continuo entre el personal investigador y los sujetos de las comunidades o realidades estudiadas (Gómez, Puigvert & Flecha, 2011) en todo el proceso de investigación, sino que ha demostrado tener más impacto en la transformación de las situaciones de desigualdad y exclusión que son objeto de su estudio (Gómez, Racionero & Sordé, 2010; Puigvert, 2014). Esta contribución ilustra muy claramente el cambio de paradigma en el que nos encontramos también en cuanto a la racionalidad. La modernidad tradicional de la sociedad industrial se basaba en la racionalidad instrumental, en una visión positivista y experta de la ciencia y la verdad, que es independiente de los sujetos. Sin embargo, la actual sociedad de la información, de acuerdo con la modernidad dialógica emergente, se caracteriza por la racionalidad comunicativa (Habermas, 1987), que implica el consenso entre los sujetos para determinar la verdad y crear el conocimiento y la ciencia.

En el ámbito de la educación y en las ciencias del aprendizaje, la Teoría de la Acción Dialógica (Freire, 1970), el interaccionismo simbólico (Mead, 1973) y la teoría histórico-cultural (Vygotsky, 1996) ya explicaban hace décadas que el desarrollo cognitivo siempre está mediatizado por la interacción social. Las concepciones del aprendizaje de la sociedad industrial, como la enseñanza tradicional de tipo conductista o el aprendizaje significativo (Ausubel, 1963), que implica una visión más subjetivista, son a todas luces insuficientes para explicar cómo aprende hoy el alumnado de nuestras escuelas y para proponer actuaciones de mejora, en primer lugar, porque fueron elaboradas en un contexto social muy diferente al que nos encontramos hoy y, en segundo lugar, porque obvian justamente lo más importante para el aprendizaje en nuestros días: su dimensión intersubjetiva, lo cual conlleva que no son sólo los profesionales de la educación los que promueven el aprendizaje, sino el conjunto de agentes que interaccionan con el alumnado (Aubert, García & Racionero, 2009).

Entender este cambio de paradigma es importante para afrontar con éxito la transición de un modelo escolar que hace parches mediante la innovación parcial hacia un modelo de transformación educativa y social en sentido amplio. Es en este punto precisamente donde se ubica la noción de aprendizaje dialógico (Flecha, 1997), que entiende la construcción del conocimiento como un proceso que se da en relación y comunicación con las demás personas con las que interactuamos y que se desarrolla en coherencia con sus siete principios (que desarrollaremos más adelante): diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de las diferencias. Hace tiempo que esta concepción del aprendizaje se está llevando a la práctica con excelentes resultados en cuanto al aprendizaje y la mejora de la convivencia en las Comunidades de

Aprendizaje (CdA) (Aubert, Flecha, García, Flecha & Racionero, 2008), en diferentes etapas educativas, desde educación infantil hasta la educación de personas adultas. Hoy son ya 194 centros en todo el estado español y decenas en Latinoamérica y el número sigue creciendo y cada vez más rápido y en más lugares.

Las CdA son centros que abren todos sus espacios a la participación de la comunidad, incluida el aula, para poder desarrollar las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) identificadas por el proyecto INCLUD-ED (INCLUD-ED Consortium, 2012): grupos interactivos, tertulias dialógicas, formación de familiares, participación educativa de la comunidad, formación dialógica del profesorado y el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos. Las AEE van más allá de la innovación docente y de las buenas prácticas, puesto que se caracterizan por haber obtenido las mayores mejoras allá donde se han aplicado y con los mismos recursos que ya existían en esos contextos (Aubert, Bizkarra & Calvo, 2014). La transferibilidad es un rasgo fundamental de las AEE. No obstante, no se trata de “copiar” en un lugar lo que funcionó en otro, sino de recrear las prácticas que constituyen las AEE a través del diálogo igualitario entre las personas del contexto donde se implementan. De esta manera, las AEE superan las perspectivas contextualistas que legitiman las desigualdades (INCLUD-ED Consortium, 2012) y posibilitan el éxito educativo y la transformación social incluso en los entornos más desfavorecidos.

Cabe destacar que INCLUD-ED ha sido hasta ahora el único Proyecto Integrado (el tipo de investigaciones de más estatus científico y que más recursos reciben dentro de los Programas Marco de Investigación de la Unión Europea) dedicado a la educación escolar y que además ha sido el único de Ciencias Sociales elegido por la Comisión Europea para su lista de las 10 mejores investigaciones científicas (European Commission, 2011a). INCLUD-ED ha evidenciado la mejora de resultados en los centros donde se aplican las AEE y esto se ha traducido en diversas resoluciones de la Comisión Europea y del Consejo de Europa recomendando la transformación de los centros educativos en CdA (Council of the European Union, 2011; European Commission, 2011b; European Parliament, 2009).

La Educación Física (EF) ha de ubicarse en este contexto y definir cómo contribuye a la mejora de los aprendizajes y de la convivencia a partir de su especificidad como área en que el cuerpo y el movimiento son más protagonistas de los aprendizajes (ICSSPE, 2010) y de su creciente énfasis en la promoción de hábitos saludables. La declaración del *International Council of Sports Science and Physical Education* destaca precisamente el papel de esta asignatura como el medio más efectivo e inclusivo para que todos los niños y niñas alcancen la “alfabetización física”, que les ha de dotar de las habilidades, actitudes y conocimientos que les permitan hacer actividad física y deporte a lo largo de sus vidas, lo cual se considera esencial para un

desarrollo saludable y la base para un estilo de vida saludable en la edad adulta (ICSSPE, 2010). Puesto que las prácticas y experiencias basadas en el aprendizaje dialógico están mejorando los aprendizajes y la convivencia en los diferentes contextos donde se aplican (Elboj & Niemela, 2010; Gatt & Oliver, 2010; Díez, Gatt & Racionero, 2011; Valls & Padrós, 2011; Brown, Gómez & Munté, 2013; Flecha & Soler, 2013; Kirikiades & Valls, 2013; Gómez, Munté & Sordé, 2014), ¿cómo podemos construir también una EF más dialógica? Y además, ¿cómo podemos también contribuir desde la EF a la mejora de los aprendizajes y la convivencia? Estos interrogantes son los que vamos a tratar de esclarecer en los próximos apartados.

2. Método

Para constatar la presencia de iniciativas y/o estudios sobre el aprendizaje dialógico en EF en la literatura científica, se acudió a la base de datos ISI Web of Science (antes ISI Web of Knowledge). En la categoría *topic* se introdujeron los términos de búsqueda *dialogic learning* AND *physical education* y se obtuvo un solo resultado. Para intentar descubrir otros vínculos de la investigación en el ámbito del deporte y la EF con el aprendizaje dialógico, se realizó también la búsqueda, uno a uno, de cada uno de sus principios (*egalitarian dialogue, cultural intelligence, social transformation, instrumental dimensión, meaning creation, solidarity* y *equality of differences*) con los parámetros *sport* y *physical education*, por separado.

Arrojaron resultados las búsquedas con los términos *sport* AND "*cultural intelligence*" (1 resultado), "*physical education*" AND "*social transformation*" (6 resultados), *sport* AND "*social transformation*" (25 resultados), "*physical education*" AND *solidarity* (10 resultados), *sport* AND *solidarity* AND *education* (24 resultados) y *sport* AND "*meaning creation*" (1 resultado). Como el análisis de los artículos obtenidos evidenció ciertas conexiones entre la noción de aprendizaje dialógico y la perspectiva de EF crítica, se realizó además otra búsqueda con los términos "*critical physical education*" que proporcionó 4 resultados más.

Por otro lado, resultan de especial relevancia para el objeto de esta investigación los resultados 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 (Capllonch, 2008-2011) por tratarse del primero y único hasta el momento que ha estudiado la EF en las CdA. Es por esta razón que se analizaron también los informes del proyecto y el monográfico de la revista Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación (número 25, 2014), dedicado también a este tema. A continuación se presentan los resultados y discusión que derivan del análisis de toda esta literatura.

3. Resultados y discusión

Este apartado se presenta dividido a su vez en tres secciones. En la primera se presentan los resultados del análisis bibliográfico que relacionan directamente la Educación Física con el aprendizaje dialógico a través de prácticas concretas que se están desarrollando actualmente en las escuelas, como son las AEE. La segunda se dedica a aclarar algunos aspectos relevantes que distinguen el aprendizaje dialógico de otras propuestas y planteamientos que se presentan desde la denominada Educación Física crítica. Finalmente, la tercera sección desarrolla los principios del aprendizaje dialógico intentando establecer vínculos con otras propuestas que la literatura científica sobre EF y deporte presenta como relevantes y exitosas.

3.1. Actuaciones Educativas de Éxito en Educación Física

La aún muy escasa literatura sobre aprendizaje dialógico y EF señala, sin embargo, que ampliar el conocimiento científico sobre este tema es una demanda que surge desde los propios centros educativos transformados en CdA, que pretenden llevar las AEE también a la EF (Capllonch & Figueras, 2012). En este sentido, cabe destacar en primer lugar los grupos interactivos en EF. Se trata de una forma de organización del aula que posibilita la implementación del aprendizaje dialógico en toda su dimensión, puesto que traslada a las clases al mismo tiempo los siete principios que vertebran esta concepción del aprendizaje y con unos excelentes resultados en cuanto al fomento de los aprendizajes y la convivencia (Elboj & Niemela, 2010; Gatt & Oliver, 2010; Kirikiades & Valls, 2013).

La implementación de los grupos interactivos implica organizar al alumnado en pequeños grupos heterogéneos en todas las dimensiones posibles (género, origen cultural, afinidad, nivel de aprendizajes, habilidad...) tutorizados por una persona adulta voluntaria. Ésta, que previamente ha recibido formación, no desempeña un rol de experto, sino que se encarga de favorecer el diálogo, de asegurarse que han comprendido las tareas, de dinamizar el trabajo de los grupos, de evitar actitudes de aislamiento y de promover que todos los miembros del grupo participen en la resolución de la tarea (Rodríguez, 2012). Se organizan tantos pequeños grupos, generalmente de 4 o 5 alumnas y alumnos, como se haya determinado según las posibilidades o necesidades organizativas del aula y cada grupo trabaja durante un tiempo determinado (10'-15'-20') con una tutora voluntaria diferente. Al acabar la sesión, cada grupo habrá hecho tantas tareas como cambios de tutora voluntaria haya realizado.

Se trata, por tanto, de que todo el alumnado haga la tarea que se le encomienda y que aprenda haciéndola, independientemente de sus características individuales. Por tanto, la responsabilidad para superar las dificultades que puedan aparecer para cualquiera del grupo es

de todo el grupo. La persona adulta voluntaria se encarga de asegurar que el diálogo igualitario y la solidaridad guíen las interacciones entre los miembros del grupo, por lo que no es necesario que estas personas voluntarias tengan conocimientos sobre los contenidos que se tratan. Para eso ya está el profesorado. El hecho de que no sea necesario tener conocimientos académicos abre la puerta de las aulas (o del gimnasio o de la pista deportiva) a cualquier persona voluntaria y se rompen así algunas barreras a la participación de las familias no académicas en las escuelas. Es más, se está fomentando de esta manera el liderazgo dialógico entre las personas de la comunidad, puesto que este tipo de liderazgo puede ser ejercido por cualquier agente educativo (profesional o no) que ponga su experiencia y habilidades al servicio del empoderamiento de las voces y el diálogo entre la comunidad educativa (Padrós & Flecha, 2014).

A pesar de que no hay tantas experiencias de grupos interactivos en Educación Física como en otras áreas (puesto que, de acuerdo con la dimensión instrumental del aprendizaje que se desarrollará más adelante, el voluntariado que participa en grupos interactivos se dirige mayoritariamente a las áreas de lenguas y Matemáticas), las evidencias recogidas por Pérez (2014) y las experiencias consultadas por Castro, Gómez y Macazaga (2014) permiten afirmar que los resultados han sido muy satisfactorios en cuanto a la mejora de los aprendizajes, el control del grupo, la reducción de conflictos y, también, la satisfacción del profesorado. Contar con personas voluntarias que dinamizan los pequeños grupos permite eliminar los momentos de espera y promueve la participación activa de todo el alumnado y en todo momento en las diferentes actividades propuestas (Castro et al., 2014). El alumnado no sólo aprende más porque dedica más tiempo a las actividades de enseñanza-aprendizaje, sino por el tipo de interacción que se promueve. El principio de solidaridad que guía el trabajo en grupos interactivos permite al que tiene alguna dificultad para aprender algo contar con la ayuda de un igual que le explica las cosas de manera que lo entienda y además le guíe en la implementación de ese nuevo aprendizaje. Por otro lado, el esfuerzo de metacognición que se ha de hacer para explicar algo obliga a profundizar en un determinado conocimiento, de manera que todas las partes implicadas aprenden más (Elboj & Niemela, 2010).

Los grupos interactivos se benefician de otra de las AEE identificadas en INCLUD-ED: la participación educativa de la comunidad en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en el horario lectivo como fuera (INCLUD-ED Consortium, 2012). La investigación llevada a cabo por Gómez et al. (2014) a partir de dos estudios de caso longitudinales desvela dos claves que pueden resultar muy útiles para orientar la aplicación de esta AEE en los centros educativos. En primer lugar, los familiares participantes en la investigación podían tomar parte activa en la toma de decisiones importantes para la vida de sus menores con relación a sus aprendizajes, currículum o evaluación, además de poder entrar en las aulas como voluntarios

en grupos interactivos, puesto que la escuela, organizada como CdA, estaba abierta a la participación decisiva (no sólo testimonial, informativa o consultiva) de las familias. En segundo lugar, involucrar a estos padres no ocurrió de la noche al día, sino que fue fruto de un profundo proceso de transformación de la cultura y organización escolar, que permitió que unos familiares que no sólo no participaban, sino que estaban muy lejos de la escuela empezaran a hacerlo y se comprometieran, especialmente cuando experimentaron de primera mano que su presencia era muy útil y valorada (Gómez et al., 2014). Esta organización escolar permite que el tiempo y el esfuerzo que las personas de la comunidad dedican a su participación en la escuela sea relevante y tenga sentido para sus vidas.

El modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos es la tercera AEE que se puede relacionar con y potenciar desde el área de EF. De hecho, el citado proyecto I+D+I Juega, Dialoga y Resuelve (Capllonch, 2008-2011) analizó el conflicto y su tratamiento desde el área de EF en 9 CdA del estado español. Los resultados obtenidos se relacionarán más adelante con los principios del aprendizaje dialógico. Aquí vale la pena caracterizar brevemente el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, que está produciendo una mejora significativa de la convivencia en las CdA donde se aplica (Aubert et al., 2014). En el marco del giro dialógico de la sociedad, la concepción comunicativa y el aprendizaje dialógico que presentábamos en el primer apartado, esta AEE se fundamenta en la participación de toda la comunidad para prevenir los conflictos y, en el caso de que ya hayan ocurrido, para encontrar sus causas y las formas de superarlos.

Lo primero que hacen los centros para aplicar esta AEE es consensuar una norma para toda la comunidad que ha de cumplir los siguientes criterios (Martín & Tellado, 2012):

- que pueda ser claramente acordada por todas las personas, de todas las mentalidades y edades,
- que tenga relación directa con un tema clave para las vidas de las niñas y niños,
- que exista apoyo “verbal” claro del conjunto de la sociedad (por ejemplo, si la norma es “que nadie sea agredido por su modo de vestir”, existen claros pronunciamientos desde diversos sectores sociales en contra de los comportamientos que transgreden esta norma);
- que la norma se estuviera incumpliendo reiteradamente, aunque se estuviera de acuerdo en que se tenía que cumplir;
- que se vea posible eliminar el comportamiento inadecuado en cuestión y
- que con su superación la comunidad dé un ejemplo a toda la sociedad.

Para asegurar que nadie incumpla la norma desde el primer día que se adopta y que toda la comunidad vele por su cumplimiento de manera permanente, se siguen una serie de pasos (Martín & Tellado, 2012): en primer lugar, una comisión mixta formada por familiares, profesorado y alumnado (como mínimo) hace una propuesta inicial; en segundo lugar, se expone la propuesta al claustro y a la asamblea de la CdA para su discusión; en tercer lugar, miembros de la comisión mixta llevan la propuesta clase por clase, donde se debate y hacen propuestas para asegurar que se puede cumplir siempre y por todo el mundo (delegados y delegadas de clase recogen las aportaciones); en cuarto lugar, la asamblea de delegados y delegadas de clase debaten entre sí la concreción de la norma y su aplicación con la presencia de miembros de la comisión mixta, como oyentes y, si es necesario, como asesores; en quinto lugar, los delegados y las delegadas presentan el resultado de las deliberaciones en una asamblea general con alumnado, profesorado, familiares..., recogen las valoraciones de la asamblea y las transmiten a las clases en presencia del tutor o tutora y de una persona de la comisión mixta; en sexto lugar, toda la comunidad vela por la aplicación de la norma y su revisión continua. Los delegados y delegadas de aula y la comisión mixta aseguran el seguimiento y la comunicación al respecto, recogiendo todas las voces, pero no se hacen responsables. Finalmente, todo el proceso se acompaña de formación adecuada al tema que se haya de consensuar y a la edad de todos los agentes. Así, se organizan tertulias, debates o videofóruns para profesorado, familiares y alumnado, juntos y/o por separado.

3.2. Aprendizaje dialógico y Educación Física crítica

La búsqueda de bibliografía que vinculara los principios del aprendizaje dialógico con la EF descrita en el segundo apartado arrojó pocos resultados útiles para el objeto que nos planteamos en el presente trabajo. Entre ellos, la mayoría de los que ofrecían algún vínculo con algunos de los principios que vertebran el aprendizaje dialógico se definían o al menos abordaban la cuestión de la EF crítica. Sin embargo, la revisión de dos de estos artículos ha revelado discrepancias importantes con la perspectiva dialógica y comunicativa que conviene señalar.

En primer lugar, llama la atención el planteamiento de una epistemología postmoderna ligada a la transformación social (Sicilia Camacho, 2012). Como el propio autor reconoce, la perspectiva postmoderna niega la posibilidad de “alcanzar verdades universales a través de la intersubjetividad” (Sicilia Camacho, 2012, pp. 57), pero, paradójicamente, el artículo sugiere “convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje en un diálogo, deliberar sobre las cuestiones que importan, su valor y su relevancia” (pp. 56) ¿Para qué ha de servir un diálogo si es imposible consensuar lo que es verdad o no? ¿Cómo se definen entonces las cuestiones que

importan? Aunque compartimos con el autor su crítica a la racionalidad instrumental por su insuficiente poder explicativo de las actuales sociedades dialógicas y por las limitaciones que presenta para la acción y la transformación social, consideramos que la racionalidad comunicativa (Habermas, 1987) supera estas limitaciones sin negar la posibilidad de alcanzar verdades y consensos universales. De hecho, como se apuntaba en el primer apartado de este artículo, entendemos que esta visión es mucho más próxima a la pedagogía crítica freireana (Freire, 1970), en la que también se basa Sicilia Camacho (2012). Desde un punto de vista práctico y de la organización escolar, estas discrepancias son relevantes, puesto que la visión postmoderna cuestiona la realidad para, en el mejor de los casos, que cada escuela cree su propio proyecto, su propia manera de hacer, que ha de ser la mejor para ese contexto en concreto. Ya se ha señalado en el primer apartado que el contextualismo reproduce y legitima las desigualdades, puesto que en los entornos más desfavorecidos, ¿qué realidad alternativa se puede construir si no se puede confiar en ninguna verdad que venga de fuera? En oposición a este planteamiento, la conceptualización de las AEE resulta una alternativa útil y transformadora a partir del empoderamiento de la propia comunidad que está avalada por el éxito de los muchos centros que las están aplicando (Ferrada & Flecha, 2008).

En segundo lugar, Almonacid (2012) expone también una visión crítica con la racionalidad instrumental y propone el paradigma de la complejidad para superarla. Este autor plantea una visión sistémica basándose, entre otros, en Maturana y Varela (2004), que inspiraron a Luhmann (1995) para elaborar una teoría sistémica que anula la capacidad de acción y transformación del ser humano (Flecha et al., 2001). Entendemos que las perspectivas funcionalistas o sistémicas de análisis de la sociedad fueron superadas por las teorías duales (Beck, 1998; Giddens, 1995; Habermas, 1987), que tienen un mayor poder explicativo de nuestras sociedades y, sobre todo, no niegan la agencia humana, condición indispensable para entender y promover la transformación social.

Nos alineamos, en cambio, con la crítica de López Pastor (2012) a los discursos que presentan una apariencia crítica, pero que no están respaldados por prácticas que promuevan el aprendizaje. En el polo opuesto, la revisión de la literatura muestra algunas experiencias que desde la práctica aislada de la EF crítica pretenden contribuir al desarrollo personal del alumnado, a la mejora de su autoconcepto y bienestar físico y psicológico, a la adquisición de las competencias social y ciudadana o de autonomía e iniciativa personal (Tirado & Ventura, 2009; Llopis-Goig, Escartí, Pascual, Gutiérrez & Marín, 2011; Gómez & Prat, 2009). Sin embargo, aunque la valoración de todas estas iniciativas es positiva, en todos los casos se hace patente su escaso impacto educativo y social cuando se circunscriben únicamente al ámbito de la EF escolar. Aparecen aquí las limitaciones de un modelo escolar que se basa en

aventuras individuales frente a la transformación educativa y social de la escuela y su entorno que se desencadena al aplicar las AEE o desarrollar las CdA en toda su globalidad.

3.3. Principios del aprendizaje dialógico

Como el aprendizaje dialógico es el hilo con que se tejen las experiencias que están consiguiendo los mejores resultados, en este apartado vamos a desarrollar sus siete principios intentando además ubicar en ellos algunas propuestas o aspectos concretos de algunas propuestas que se recogen en la literatura científica sobre EF y deporte escolar. Se trata, en definitiva, de dar respuesta al objeto de este trabajo, que pretende orientar a profesionales y centros en el camino hacia una EF y un deporte escolar más dialógicos. Así, cuando no es posible implementar los grupos interactivos, ¿en qué aspectos debemos incidir?

3.3.1. Diálogo igualitario

Es aquel en que las diversas contribuciones se valoran en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por la posición de poder de quienes las realizan. Dicho de otro modo, no se hace más caso a lo que dice alguien por quién es, sino por las razones que da. Esta condición es fundamental para que el aprendizaje dialógico pueda tener lugar independientemente de quiénes sean los interlocutores; es decir, que el diálogo igualitario no es algo que el alumnado debe aprender, sino que debe ser la manera en que se desarrollen todos los diálogos en la escuela entre todos los agentes que en ella participan. Capllonch y Figueras (2012) apuntan que una de las orientaciones que se derivan de la investigación *Juega, Dialoga y Resuelve* (Capllonch, 2008-2011) es impulsar el diálogo en las clases de EF para decidir cuestiones que tienen que ver con la organización de las sesiones.

En la misma línea, cabe destacar el modelo TPSR (*Teaching Personal and Social Responsibility*) de Hellison (2003), probablemente la práctica más replicada y estudiada internacionalmente en el ámbito de la EF y el deporte educativo. Este programa propone una estructura diaria de la sesión (ya sea de entrenamiento en un club deportivo, deporte extraescolar o EF) donde se dedique un tiempo al diálogo relacional, al principio o final de la sesión, simplemente orientado a preguntar a los niños y las niñas por sus cosas. Seguidamente se hace la charla inicial para empezar la sesión y asegurar que las y los participantes entienden y recuerdan el verdadero propósito del programa (esto es, asumir responsabilidades). Después se lleva a cabo la actividad física y posteriormente una reunión de grupo en la que las y los participantes pueden dar sus opiniones sobre la sesión y cómo mejorar algunos aspectos. Finalmente, hay un tiempo

de autoreflexión para acabar, durante el cual las y los participantes han de evaluar cómo han sido de responsables personal y socialmente ese día.

En la aplicación de este programa en escuelas de educación primaria del estado español, las investigaciones dedicadas a su evaluación han detectado dos dificultades principalmente: la falta de tiempo para desarrollar todo el programa de la sesión en sólo una hora de clase de EF y la falta de hábito del alumnado y el profesorado en la reflexión y el diálogo (Llopis-Goig et al., 2011). Respecto a la primera, es preciso tener en cuenta que el modelo TPSR no fue creado inicialmente para la EF, sino para programas de educación con jóvenes en riesgo de exclusión social fuera de la escuela. El propio Hellison (2003) se muestra partidario de aplicar su propuesta con flexibilidad siempre y cuando no se desvirtúe. Respecto a la segunda, evidencia la necesidad y urgencia de abrir espacios de diálogo igualitario en la escuela orientados a la reflexión y decisión sobre cómo mejorar la educación en el centro, puesto que sólo a través del diálogo se aprende a dialogar.

3.3.2. Inteligencia cultural

Puesto que todas las personas somos sujetos capaces de lenguaje y acción (Habermas, 1987), todas estamos igualmente dotadas para participar en un diálogo igualitario, aunque cada una se desenvuelva mejor en contextos diferentes. Esta noción rompe con las sesgadas teorías de los déficits que se proyectan a todo el alumnado que no responde al prototipo privilegiado blanco, masculino, occidental y joven, es decir, a la mayoría de la población mundial (Flecha, 1997), puesto que contempla las inteligencias académica y práctica (Scribner, 1988), así como las habilidades comunicativas. Así, todas las personas tenemos inteligencia cultural, lo que ocurre es que se desarrolla de manera diferente en contextos distintos y se genera entonces desigualdad. Sin embargo, el tránsito de un contexto donde un individuo es capaz de desarrollar su inteligencia cultural mostrándose competente a otro donde no tenga el mismo éxito (por ejemplo, del aula a los hogares o viceversa) se puede dar. La principal condición es que tanto la propia persona como quienes actúan con ella tengan el convencimiento de que puede lograrlo y exista la oportunidad de demostrarlo (Flecha, 1997).

En las clases de EF y en el deporte escolar, este principio implica no privilegiar las actividades, juegos o aspectos del movimiento tradicionales, los más cuantitativos. No se trata, por tanto, de que el alumnado tenga que meter más goles o canastas, saltar más o correr más, sino de que mejore en su percepción, su toma de decisiones, sus habilidades comunicativas, adquiera valores, hábitos de salud, asuma responsabilidades... Es importante que en las clases y en los contextos de práctica deportiva se generen espacios y situaciones donde todo esto se pueda

mostrar y donde se explicita qué es lo que más se valora. Esto tiene claras implicaciones también en la evaluación de la asignatura y en los objetivos y planteamientos que han de guiar el deporte escolar. Por ejemplo, desde un punto de vista educativo, de nada le sirve a un alumno meter muchos goles o correr mucho, si no aprende y pone en práctica con continuidad y autonomía pautas básicas para la actividad física saludable como un calentamiento progresivo (Bizzini, Jungue & Dvorak, 2013).

3.3.3. Transformación

Este principio implica estar muy alerta a las situaciones de desigualdad para transformarlas, no para reproducirlas. Las actuaciones educativas no han de tener en cuenta el contexto en que se desarrollan sólo para dar sentido al aprendizaje o generar motivación, sino que se han de orientar a su mejora, especialmente en aquellos entornos más deprimidos, donde las condiciones externas apuntan más hacia el fracaso escolar y la exclusión social. Especialmente en estas circunstancias, no tiene ningún sentido adaptarse al contexto, sino que es necesario transformarlo (Freire, 1997).

Las y los profesionales de la EF tenemos una importante misión como agentes promotores de salud, puesto que hay un consenso muy generalizado sobre el grave problema de salud que representa la obesidad infantil. Esta enfermedad en nuestro entorno suele ser más frecuente en los niveles socioeconómicos más desfavorecidos, con peor nivel nutricional y formativo, y es además, sobre todo en la segunda década de la vida, un potente predictor de la obesidad en el adulto (Serra, Ribas, Aranceta, Pérez, Saavedra & Peña, 2003). Por otro lado, muchas investigaciones confirman la existencia la alta correlación entre la práctica de actividad física y la reducción del componente graso, así como en relación a los efectos beneficiosos para la salud. (Bastos, González Boto, Molinero González & Salguero del Valle, 2005).

Una EF dialógica y comprometida con este principio ha de orientar el trabajo hacia la adquisición de hábitos alimentarios y de actividad física que permitan a todo el alumnado, independientemente de su situación de partida, un desarrollo saludable y que le aporte recursos y conocimientos para poder tener un estilo de vida saludable a lo largo de la vida (ICSSPE, 2010). Las altas expectativas y el empoderamiento del alumnado promoviendo su responsabilidad (Capllonch & Figueras, 2012) son aspectos fundamentales para la transformación, así como el diálogo igualitario con todos los agentes implicados, especialmente las familias.

El citado modelo TSPR de Hellison (2003) establece 5 niveles de responsabilidad personal y social que el alumnado o las y los deportistas han de trabajar y autoevaluar diariamente. El

quinto nivel consiste en transferir fuera del gimnasio (o de la pista deportiva) los aprendizajes y buenos hábitos adquiridos y convertirse en un modelo positivo para los demás. Podemos establecer aquí un claro vínculo entre el modelo TSPR y este principio de transformación.

El profesor de EF debe ejercer un liderazgo dialógico (Padrós & Flecha, 2014) en el que aporte sus habilidades y conocimientos al diálogo igualitario con el resto de agentes educativos y en el que genere contextos de práctica donde todo el alumnado pueda participar en condiciones de igualdad para aprender y mejorar sus realizaciones, independientemente de su nivel de habilidad, condición física, social, género o etnia (Castro et al., 2014). No se estaría respetando este principio si se plantearan agrupaciones homogéneas por niveles o si se excluyera a alguien por cualquiera de sus condiciones de partida.

3.3.4. Dimensión instrumental

Este principio incide en la importancia y necesidad de proporcionar al alumnado los aprendizajes más valorados socialmente, independientemente del entorno donde se ubique su escuela. En contextos desfavorecidos, algunas escuelas adoptan discursos y prácticas educativas que se centran en el bienestar afectivo y en la mejora de la autoimagen del alumnado, pero dejan los aspectos formativos más instrumentales en segundo plano (Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls, 2002). Implementan de este modo el llamado currículum de la felicidad (Aubert et al., 2009), que no sirve para que el alumnado sea competente y, por tanto, contribuye a reproducir las desigualdades.

En cambio, como se ha podido comprobar con el análisis de las AEE (INCLUD-ED Consortium, 2012), el aprendizaje dialógico no margina, sino que multiplica la dimensión instrumental del aprendizaje. Así, se trata de generar un contexto dialógico donde los aprendizajes instrumentales, desde los más humanistas a los más técnicos, se consigan más eficazmente (Elboj et al., 2002)

En el caso de la Educación Física o el deporte escolar, ámbitos que tradicionalmente se han considerado poco centrales en las escuelas, los profesionales no recibiríamos demasiadas críticas si planteáramos actividades con una única intención lúdica o de trabajo en valores. De hecho, López Pastor (2012) advierte del peligro de caer en el mero activismo y entender las actividades físicas cooperativas como instrumento metodológico con el que trabajar cualquier otro contenido o centrarse exclusivamente en la educación en valores y olvidar los contenidos de aprendizaje propios de la EF.

Sin embargo, este principio nos interpela y el aprendizaje dialógico nos hace patente que no es necesario elegir entre dialogar, negociar, trabajar valores o promover la responsabilidad, por un lado, y aprender los contenidos específicos del área, por otro. De hecho, la experiencia nos enseña que las actividades físicas, juegos y deportes siempre son más divertidos cuando el alumnado o participantes se entregan, esfuerzan y aprenden (Castro et al., 2014). En la misma línea, los niveles 2 y 3 del modelo TSPR de Hellison (2003) hacen referencia, respectivamente, al esfuerzo y la autonomía para la realización de las tareas encomendadas.

La dimensión instrumental en EF debe estar estrechamente ligada además a la promoción de estilos de vida saludables (Rué & Serrano, 2014), que implican la práctica de algún tipo de actividad física en que las personas se sientan a gusto de manera sistemática, 3 veces por semana y durante unos 30 minutos. Así mismo, es importante incentivar la práctica de actividad física no programada (subir escaleras, caminar en lugar de coger transportes, montar en bicicleta...). A pesar de que el gasto energético en estas actividades pueda resultar pequeño en un primer momento, su continuidad a lo largo de meses o de años de práctica puede significar la diferencia entre tener o no una condición de obeso (Bastos et al., 2005).

Específicamente respecto al deporte escolar, existe una alta coincidencia entre familiares, monitores y profesores en la necesidad de regular mejor la competición escolar para asegurar planteamientos formativos, por un lado, y en la importancia de la participación del profesorado de EF en la programación y diseño de las actividades extraescolares, como forma de garantizar un mejor funcionamiento y, sobre todo, una mayor coordinación con el trabajo realizado en la asignatura de EF (Manrique, López, Monjas, Barba & Gea, 2011). En este sentido, abrir el deporte escolar a la participación de las familias en todos los aspectos, incluyendo el de la práctica regular de actividad física como promoción de la salud, y teniendo en cuenta los principios que vertebran el aprendizaje dialógico es una iniciativa que se podría considerar para futuras prácticas e investigaciones.

3.3.5. Creación de sentido

La pérdida de sentido y el desencanto (Weber, 1964) ocurren en la sociedad, en nuestras vidas y también en las escuelas cuando se da una ruptura entre las tres esferas de valor (verdad, ética y estética) o, dicho de otro modo, cuando la realidad va por un lado, lo que sería bueno por otro y lo que nos gusta o apetece por otro. Este fenómeno está muy presente en nuestras instituciones educativas, donde muchas personas acuden por obligación o conveniencia, pero no ven que lo que allí hacen tenga sentido o sea útil para mejorar sus vidas. En centros con altos índices de fracaso escolar es aún más evidente, puesto que nadie quiere ir a una escuela

donde no se aprende o se aprende poco, con lo que además aumenta el absentismo y se va creando cada vez más distancia entre el colegio y las familias.

En cambio, cuando, por ejemplo, un familiar participa en una clase de EF como voluntario o voluntaria en grupos interactivos ocurre exactamente el proceso contrario. El reencanto o creación de sentido surge cuando las familias perciben que las interacciones con la escuela son dirigidas por ellas mismas y además resultan útiles para mejorar sus vidas y las de sus menores, para lo cual es imprescindible que sea el diálogo igualitario la base de esas interacciones. Así, la participación decisiva y educativa de las familias (Martínez & Niemela, 2010) alimenta y al mismo tiempo se sustenta en este proceso de creación de sentido que resulta fundamental para superar el carácter parcial de algunas buenas prácticas educativas, como las expuestas en el apartado anterior, y hacer posible una escuela profundamente transformadora y emancipadora.

Cuando esto no es posible, hemos de buscar otras fuentes de sentido, como dar protagonismo al alumnado mediante el diálogo igualitario para que pueda decidir algunos aspectos de las clases de EF (Castro et al., 2014) o promover la participación de todo el alumnado y en todo momento en condiciones de igualdad evitando que el carácter competitivo de una determinada actividad se convierta en una barrera (Hills & Croston, 2012). Establecer criterios alternativos en las puntuaciones que no tengan en cuenta sólo los goles o puntos, sino especialmente los contenidos que se están trabajando o introducir normas en los juegos como la obligatoriedad de que todo el equipo toque la pelota antes de poder tirar a canasta o chutar a portería son estrategias que pueden resultar útiles en este sentido.

Cuando los profesionales de la EF y el deporte buscamos otras fuentes de sentido que acerquen nuestras propuestas a la realidad de nuestro alumnado, hemos de tener muy en cuenta la coherencia entre la ética y la estética. No nos sirven, por tanto, propuestas que sólo se fundamenten en el criterio de que van a gustar al alumnado, incluso aunque sea el propio alumnado quien decide y toma la iniciativa de lanzar sus propias propuestas. Es imprescindible además que las actividades o prácticas que se desarrollan en las escuelas sean buenas y útiles, en la línea de la dimensión instrumental. Lo mismo ocurre en el sentido opuesto: una actividad que consideremos ideal para aprender algo útil y bueno puede no ser adecuada porque su organización genera inseguridad o hace vulnerable a una parte del alumnado. Un ejemplo muy claro al respecto son las situaciones de exposición del propio cuerpo, que aparece en la literatura científica como una de las cuestiones más problemáticas para las chicas en las clases de EF (Garrett, 2006; Hills & Croston, 2012). Por esta razón se proponen estrategias que reduzcan la sensación de sentirse observado, como el trabajo en pequeño grupo, que reduce la naturaleza pública del proceso de aprendizaje (Garrett, 2006).

3.3.6. Solidaridad

Al explicar los grupos interactivos hemos argumentado cómo el principio de solidaridad promueve aprendizajes tanto para el que presenta alguna dificultad como para el que le ayuda a superarla. En las clases de EF o en el deporte escolar, este principio aparece cuando aquellos o aquellas más hábiles o que más saben han de colaborar con el resto para alcanzar un objetivo común (Castro et al., 2014).

Cuando no es posible implementar los grupos interactivos, Capllonch y Figueras (2012) proponen fomentar el trabajo cooperativo en grupos heterogéneos. De hecho, esta práctica ha tenido un considerable desarrollo en el estado español y en Latinoamérica durante los últimos 20 años, según López Pastor (2012) y a partir de los pocos estudios al respecto, con resultados positivos en cuanto a la convivencia, el aprendizaje, la motivación y la implicación del alumnado.

Este principio de solidaridad guarda relación con el cuarto de los 5 niveles del modelo de Hellison (2003), enunciado como “ayudar a los otros y liderazgo”. Los comportamientos que denotan que el alumnado alcanza este nivel son el cuidado de los otros, la sensibilidad y la empatía y la fuerza interior para actuar a favor de los otros. La concreción en comportamientos observables y evaluables por el profesorado y el propio alumnado resulta interesante para el desarrollo de una EF y un deporte escolar más dialógico, puesto que facilita que se reflexione al respecto y se evalúe en cada sesión. Además, incidir en este principio de una manera sistemática puede ayudar a promover el liderazgo dialógico (Padrós & Flecha, 2014) también entre el alumnado.

3.3.7. Igualdad de las diferencias

Este principio se opone a la igualdad como homogeneización, por un lado, y a la atención a la diversidad como reproducción de la desigualdad, por el otro. Proclama, al contrario, el derecho de cualquier persona a vivir en igualdad desde su diferencia. La igualdad de las diferencias defiende que nadie ha de sufrir discriminación ni desprecio cualesquiera que sean sus rasgos identitarios (culturales, étnicos, de género u orientación sexual) o situación socioeconómica. Es más, este principio implica que en la escuela se han de crear las condiciones para que todo el mundo, independientemente de su situación de partida, pueda alcanzar los mejores resultados.

En las sesiones de EF o deporte escolar, este principio aparece muy ligado a los de transformación e inteligencia cultural, pues los tres empujan al profesorado a crear contextos

de práctica totalmente inclusivos, donde todo el mundo pueda disfrutar, aprender y también sacar buenas notas independientemente de sus condiciones individuales (Castro et al., 2014). Esto tiene claras implicaciones a la hora de establecer criterios de evaluación, pero también a la hora de escoger actividades, formas de agrupación, dinámicas de exposición del propio cuerpo o incluso ciertas posiciones corporales que se proponga adoptar al alumnado. Hemos de tener en cuenta que los prejuicios que todas y todos arrastramos nos pueden llevar a obviar sesgos por razón de género, cultura u otros. En este sentido, establecer en todas las sesiones una dinámica de diálogo igualitario previa a la actividad física donde se puedan exponer y debatir brevemente estas cuestiones puede tener efectos muy positivos (Hellison, 2003). Igualmente, aprovechar el momento de vuelta a la calma para la autoevaluación del alumnado, pero también para valorar la sesión en los aspectos más relevantes ese día respecto a los principios del aprendizaje dialógico puede ser una fuente continua de mejora.

4. Conclusiones

Los escasos resultados que la búsqueda de literatura científica sobre aprendizaje dialógico y EF y deporte escolar evidencia que estamos ante un campo sin explorar. Sin embargo, la extensión del proyecto de CdA a más escuelas y las demandas de las ya existentes hacia la EF hacen cada vez más necesario y urgente dirigir los esfuerzos de la investigación a desvelar las claves para una EF y un deporte escolar más dialógicos.

La adecuada implementación de los grupos interactivos en EF asegura los mejores resultados en cuanto a aprendizajes y convivencia. Ahora bien, cuando esto no es posible, las y los profesionales podemos atender a los principios del aprendizaje dialógico para acercarnos a este objetivo. De la definición de estos principios y de la reflexión en torno a propuestas encontradas en la revisión de la literatura sobre EF y deporte escolar podemos concretar las siguientes orientaciones:

- Promover espacios específicos para el diálogo igualitario antes de la actividad física y al finalizarla, con el objetivo de la mejora continua.
- Privilegiar en la evaluación (y hacerla explícita regularmente) el esfuerzo, la autonomía en el trabajo, los comportamientos solidarios y la transferencia de todo ello fuera de las aulas.
- Priorizar los contenidos relacionados con la adquisición de hábitos saludables para el alumnado y promover también actividades con las familias en el marco del deporte escolar.

- Organizar mayoritariamente la actividad física en pequeños grupos heterogéneos que compartan un objetivo común.
- Evitar cualquier actividad, dinámica o situación que resulte discriminatoria por cualquier razón.

Se trata, en definitiva, de construir una Educación Física y un deporte escolar más educativos, en los que el movimiento y la actividad física contribuyan a los grandes objetivos educativos de las escuelas (la mejora de los aprendizajes y la convivencia), en lugar de quedar al margen, perpetuando unas dinámicas tradicionales que en el mejor de los casos no se alinean con estos objetivos, cuando no se oponen diametralmente.

Es imprescindible, por tanto, que ninguna actividad, forma de agrupación, dinámica de la sesión, criterio de evaluación o forma de distribución del alumnado resulte discriminatoria por ningún motivo. Sólo así podremos crear un contexto de práctica inclusivo y seguro para todo el alumnado, que en ningún caso se ha de sentir expuesto ni obligado a realizar tareas que le generen inseguridad, que le hagan sentirse humillado o que vayan en contra de su derecho a decidir sobre su propio cuerpo (cuándo, quién y cómo le tocan). Para hacer esto posible, el diálogo igualitario en todo momento, pero especialmente al inicio de la sesión, cuando se presentan las actividades, y al final, cuando se hace la valoración, se ha de orientar principalmente a la reflexión en torno a estos aspectos, de manera que todo el alumnado se sienta libre de expresar sus dudas, recelos o propuestas sobre la práctica y al mismo responsable de que ésta sea satisfactoria y segura para todo el mundo.

Referencias

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(Número especial 1): 177-190.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400010>

AUBERT, A.; BIZKARRA, 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, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R.; RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

AUBERT, A.; GARCÍA, C.; RACIONERO, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2): 129-139. <http://dx.doi.org/10.1174/113564009788345826>

- AUSUBEL, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Statton.
- BASTOS, A.; GONZÁLEZ BOTO, R.; MOLINERO GONZÁLEZ, O.; SALGUERO DEL VALLE, A. (2005). Obesidad, nutrición y Actividad Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5(18): 140-153.
- BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. (1994). *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- BIZZINI, M.; JUNGUE, A.; DVORAK, J. (2013). Implementation of the FIFA 11+ football warm up program: How to approach and convince the Football associations to invest in prevention. *British Journal of Sports Medicine*, 47(12): 803-806.
<http://dx.doi.org/10.1136/bjsports-2012-092124>
- BROWN, M.; GÓMEZ, A.; MUNTÉ, A. (2013). Procesos dialógicos de planificación de los servicios sociales: el proceso de cambio en los barrios de La Milagrosa y La Estrella (Albacete). *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XVII(427 (6)). Disponible online en: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-427/sn-427-6.htm>
- CAPLLONCH, M. (2008-2011). *Juega Dialoga y Resuelve. La superación de conflictos en educación física mediante el modelo comunitario*. Diseño de un programa específico para comunidades de aprendizaje. Con Referencia: SEJ2007-6175/EDUC. Plan Nacional I+D+I (2007-6200).
- CAPLLONCH, M.; FIGUERAS, S. (2012). Educación Física y Comunidades de Aprendizaje. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(Número especial 1): 231-247.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400013>
- CASTRO, M.; GÓMEZ, A.; MACAZAGA, A. M. (2014). Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (25): 174-179.
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (2011). *Council Recommendation on policies to reduce early school leaving*. (Text with EEA relevance). (2011/C 191/01). Disponible online en: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlyrec_en.pdf
- DÍEZ, J.; GATT, S.; RACIONERO, S. (2011). Placing immigrant and minority family and community members at the school's centre: The role of community participation. *European Journal of Education*, (46): 184-196. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01474.x>

- ELBOJ, C.; NIEMELA, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom: the case of Interactive Groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2): 177-189.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M.; VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- EUROPEAN COMMISSION. (2011a). *Added Value of Research, Innovation and Science portolio*. (MEMO/11/520 19/07/2011). Disponible online en: http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-11-520_en.htm
- EUROPEAN COMMISSION. (2011b). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the regions. Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda*. Disponible online en: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_en.pdf
- EUROPEAN PARLIAMENT. (2009). *Educating children of migrants. European Parliament resolution of 2 April 2009 on educating the children of migrants*. (2008/2328(INI)). Disponible online en: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:FN:PDF>
- FERRADA, D.; FLECHA, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de Comunidades de Aprendizaje. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1): 41-61. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R.; SOLER, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4): 451-465. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>
- FLECHA, R.; GÓMEZ, J.; PUIGVERT, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- GARRETT, R. (2006). Critical story telling as a teaching strategy in physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 12(3): 339-360. <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X06069277>
- GATT, S.; OLIVER, E. (2010). From power-related communicative acts to dialogic communicative acts in classrooms organised in interactive groups. *Revista Signos*, (43): 279-294.
- GIDDENS, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.

- GÓMEZ, A.; MUNTÉ, A.; SORDÉ, T. (2014). Transforming Schools Through Minority Males' Participation: Overcoming Cultural Stereotypes and Preventing Violence. *Journal of Interpersonal Violence*, XX(X): 1-19. <http://dx.doi.org/10.1177/0886260513515949>
- GÓMEZ, A.; PUIGVERT, L.; FLECHA, R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, (17): 235-245. <http://dx.doi.org/10.1177/1077800410397802>
- GÓMEZ, A.; RACIONERO, S.; SORDÉ, T. (2010). Ten years of critical communicative methodology. *International Review of Qualitative Research*, 3(1): 17-43.
- GÓMEZ, I.; PRAT, M. (2009). Hacia una Educación Física crítica y transformadora de las prácticas sociales: de la práctica a la reflexión y viceversa. *Cultura y Educación*, 21(1): 9-17. <http://dx.doi.org/10.1174/113564009787531190>
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I y II. Madrid: Taurus (v.o. 1981).
- HELLISON, D. (2003). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity* 3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- HILLS, L.A.; 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. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2011.553215>
- ICSSPE (International Council of Sport Science and Physical Education). (2010). *International Position Statement on Physical Education*. Disponible online en: <http://www.icsspe.org/content/international-position-statement-physical-education>
- INCLUD-ED Consortium. (2012). *Final Report. Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*. Brusel·les: Comissió Europea.
- KIRIKIADES, L.; VALLS, R. (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. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>
- LLOPIS-GOIG, R.; ESCARTÍ, A.; PASCUAL, C.; GUTIÉRREZ, M.; MARÍN, D. (2011). Fortalezas, dificultades y aspectos susceptibles de mejora en la aplicación de un Programa de Responsabilidad Personal y Social en Educación Física. Una evaluación a partir de las percepciones de sus implementadores. *Cultura y Educación*, 23(3): 445-461. <http://dx.doi.org/10.1174/113564011797330324>
- LÓPEZ PASTOR, V. (2012). Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(número especial 1): 155-176. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400009>

- LUHMANN, N. (1995). *La ciencia de la sociedad*. México: Antropos.
- MANRIQUE, J.; LÓPEZ, V.; MONJAS, R.; BARBA, J.; GEA, J. (2011). Implantación de un proyecto de transformación social en Segovia (España): desarrollo de un programa de deporte escolar en toda la ciudad. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 105: 58-66. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2011/3\).105.07](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2011/3).105.07)
- MARTÍN, N.; TELLADO, I. (2012). Violencia de Género y Resolución Comunitaria de Conflictos en los Centros Educativos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(3): 300-319.
- MARTÍNEZ, B.; NIEMELA, R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista de Educación y Pedagogía*, 22(56): 69-77.
- MATURANA, H.; VARELA, F. (2004). *De máquinas y seres vivos autopoiesis: la organización de lo vivo*. Buenos Aires: Coedición de editorial Universitaria con editorial Lumen.
- MEAD, G. (1973). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- PADRÓS, M.; FLECHA, R. (2014). Towards a Conceptualization of Dialogic Leadership. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2): 207-226.
- PÉREZ, R. (2014). Los Grupos Interactivos en Educación Física. Procedimientos para su aplicación. Conference Proceedings CIMIE14. *Segovia: AMIE licenciado bajo Creative Commons 4.0 International License*. Disponible online en: <http://amieedu.org/actascimie14/?cat=4>
- PUIGVERT, L. (2014). Preventive Socialization of Gender Violence: Moving Forward Using the Communicative Methodology of Research. *Qualitative Inquiry*, 20(7): 839-843. <http://dx.doi.org/10.1177/1077800414537221>
- RODRÍGUEZ, J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias pedagógicas*, (19): 67-86.
- RUÉ, L.; SERRANO, M. (2014). Educación Física y promoción de la salud: estrategias de intervención en la escuela. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25: 186-191.
- SCRIBNER, S. (1988). *Head and Hand: An action approach to thinking*. National Center on Education and Employment. New York: Teachers College, Columbia University.
- SERRA, L.; RIBAS, L.; ARANCETA, J.; PÉREZ, C.; SAAVEDRA, P.; PEÑA, L. (2003). Obesidad infantil y juvenil en España. Resultados del Estudio enKid (1998-200). *Medicina Clínica*, 121(19): 725-732. [http://dx.doi.org/10.1016/S0025-7753\(03\)74077-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0025-7753(03)74077-9)
- SICILIA CAMACHO, A. (2012). Educación Física y transformación social: implicaciones desde una epistemología postmoderna. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38: 47-65.

TIRADO, M.; VENTURA, C. (2009). Propuestas para el desarrollo de la competencia crítica en el alumnado de Educación Física. *Cultura y Educación*, 21(1): 55-66.

<http://dx.doi.org/10.1174/113564009787531181>

VALLS, R.; PADRÓS, M. (2011). Using Dialogic Research to Overcome Poverty: from principles to action. *European Journal of Education*, 46(2): 173-183. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01473.x>

VYGOTSKY, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

WEBER, M. (1964). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica (p.o. en 1922).

Intangible Capital, 2015 (www.intangiblecapital.org)



El artículo está con Reconocimiento-NoComercial 3.0 de Creative Commons. Puede copiarlo, distribuirlo y comunicarlo públicamente siempre que cite a su autor y a Intangible Capital. No lo utilice para fines comerciales. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/es/>