



El Aprendizaje-Servicio en Educación Física: ¿simplemente un modelo pedagógico?

Service-Learning and Physical Education: simply a pedagogical model?

Antonio Gómez Rijo^{1*}

¹Universidad de La Laguna. Orcid: 0000-0001-5230-1903

*Autor para correspondencia: agrijo@ull.edu.es

RESUMEN

La docencia puede verse desde un punto de vista restringido, donde preocupa solo aquello que sucede en el aula; o amplio, donde se tiene en cuenta el contexto donde se desarrolla la enseñanza y se reflexiona críticamente sobre la propia praxis docente. El objetivo de este artículo es plantear el Aprendizaje-Servicio en Educación Física desde esta perspectiva amplia. Por lo general, el Aprendizaje-Servicio en Educación Física se presenta como un método de enseñanza o como un modelo pedagógico. Sin embargo, la cuestión es clara: ¿podría considerarse que el ApS en EF es una forma de entender a la persona y su motricidad en la escuela? El artículo presenta las bases antropológicas, psicopedagógicas y sociológicas que construyen y justifican la necesidad de entender el Aprendizaje-Servicio más allá de un modelo pedagógico. Se concluye que el Aprendizaje-Servicio es una forma de ser, de estar y, sobre todo, de actuar en el mundo de la vida. Una manera de entender la Educación Física, la escuela, la educación, el desarrollo humano y las sociedades para construir un mundo más justo, tolerante, inclusivo y sostenible.

Palabras clave: Educación; transformación social; inclusión; justicia social; actividad física

ABSTRACT

Teaching can be seen from a restricted point of view, where only what happens in the classroom is of concern; or broad, where the context in which the teaching takes place is taken into account and critical reflection is made on the teaching praxis itself. The objective of this article is to present Service-Learning in Physical Education from this broad perspective. In general, Service-Learning in Physical Education is presented simply as a teaching method or as a pedagogical model. However, the question is clear: should we simply stay with this approach as a methodological instrument or can we aspire to something more? Could it be considered as a way of understanding Physical Education, school, education, the person and society? The article presents the anthropological, psychopedagogical and sociological bases that build and justify the need to understand Service-Learning beyond a mere pedagogical model. It is concluded that Service-Learning is a way of being, of being and, above all, of acting in the world of life. A way of understanding Physical Education, school, education, human development and societies to build a more just, tolerant, inclusive and sustainable world.

Keywords: Education; social transformation; inclusion; social justice; physical activity.

INTRODUCCIÓN

La docencia, según Stenhouse (1984), puede verse desde un punto de vista *restringido*, es decir, preocupa solo aquello que sucede en el aula; o *amplio*, donde se tiene en cuenta el contexto donde se desarrolla la enseñanza y se reflexiona críticamente sobre la propia praxis docente. El objetivo de este artículo es plantear el Aprendizaje-Servicio (ApS) en Educación Física (EF) desde esta perspectiva *amplia*, como un modelo pedagógico que va más allá de lo que ocurre en el patio de la escuela e interacciona y transforma a la comunidad donde se lleva a cabo.

Por lo general, el ApS en EF se presenta como un *método de enseñanza* (Blázquez-Sánchez et al., 2016) o como un *modelo pedagógico* (Pérez-Pueyo et al., 2021). Por *modelos pedagógicos* se entienden «planteamientos a largo plazo (unidades didácticas completas de duración extendida) que proporcionan un plan de enseñanza comprensivo y coherente para lograr objetivos de aprendizaje concretos a través de planes, decisiones y acciones acordes con un contexto

y un contenido» (Fernández-Río et al., 2021, p. 17). Un modelo pedagógico se caracteriza por reunir dos requisitos (Chiva-Bartoll & Fernández-Río, 2021): 1) Contiene una robusta fundamentación teórica; y 2) Posee suficiente evidencia científica y apoyo institucional. Sin embargo, podemos reflexionar sobre la siguiente cuestión: ¿podría considerarse que el ApS en EF es *una forma de entender* a la persona y su motricidad en la escuela?

Para Santos-Pastor et al. (2021, p. 5), el ApS «se perfila como una propuesta formativa que permite ofrecer una vivencia de aprendizaje experiencial y compartido entre las personas participantes (alumnado y colectivos vulnerados)». Para estos autores, la finalidad del ApS es proponer acciones que eliminen las situaciones de desigualdad de colectivos vulnerados con el fin de lograr una mayor inclusión y justicia social. Además, según Chiva y García (2018), se sitúa en el rango de actuación de los valores como: 1) *La justicia social*. Se trata de combatir las situaciones de vulnerabilidad, desigualdad y marginalidad social; 2) *El cambio*. Esto supone posicionarse en contra de la injusticia y a favor de los intereses de los colectivos vulnerados para transformar su situación en un contexto de garantía social; 3) *La deliberación*. Lo que significa que la interacción entre los agentes implicados es eminentemente horizontal; y 4) *La concienciación* (Freire, 2005). Estos cuatro valores del ApS en EF contribuyen a una meta bien definida: tomar conciencia de la situación desfavorable de los colectivos oprimidos y revertir esta circunstancia a través de la educación.

Esta concepción del ApS amplía la visión de modelo pedagógico hasta la consideración de *propuesta formativa*. Lo que significa que trasciende las paredes del aula y de la escuela, y se entiende como un planteamiento ecológico que toma en consideración la diversidad de contextos sociales para la transformación social de la comunidad en la que se inserta (Bronfenbrenner, 1987). Esto exige replantearse qué es y para qué sirve la EF, la escuela, la educación y la sociedad. Bajo esta perspectiva, el ApS en EF habrá que entenderlo bajo el marco referencial de los siguientes conceptos: escuelas democráticas (Apple & Beane, 2005; Dewey, 1998), bien común (Locatelli, 2018; UNESCO, 2015), comunidades de aprendizaje (Elboj et al., 2006), ecología de la equidad (Ainscow et al., 2012) y, por supuesto, el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4: «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (UNESCO, 2016, p. 7) y el enfoque de EF para el desarrollo sostenible (Baena-Morales et al., 2023). A continuación, se presentan las bases antropológicas, psicopedagógicas y sociológicas que justifican por qué el ApS es más que un modelo pedagógico. Es importante acometer esta empresa para garantizar una EF que apuesta por la calidad, la equidad y la inclusión (McLennan & Thompson, 2015; Rivero Alvea & Ries, 2023).

BASES ANTROPOLÓGICAS

La cooperación y la ayuda mutua

Cooperación, ayuda mutua y ApS es un trinomio interdependiente e inseparable (Martín et al., 2018). Por su propia definición, entre el alumnado que participa realizando una actividad y el colectivo vulnerado receptor del servicio se genera una interacción positiva sin la cual no existe la una sin la otra. Esta interacción positiva entre las personas participantes en el ApS es parte de la biología de la especie humana y se manifiesta en dos fenómenos fundamentales: el altruismo y la colaboración (Tomasello, 2010). Estos dos fenómenos, junto al apoyo mutuo, han hecho avanzar las sociedades hasta llegar al desarrollo de la civilización tal y como la conocemos en la actualidad (Kropotkin, 2005; Tomasello, 2010). Esta tendencia de las culturas al altruismo, a la colaboración y al apoyo mutuo han construido una base fisiológica de supervivencia sin la cual es imposible sobrevivir sin cooperar y sin ayudarnos los unos a los otros (Kropotkin, 2012). Ya desde el nacimiento, el bebé es un ser que necesita apoyo por su falta de independencia, pero además aporta beneficios a la madre que enriquecen mutuamente la relación. Esta simbiosis evolutiva se manifestará a nivel personal (durante el desarrollo humano), interpersonal (durante las relaciones sociales) y a escala mundial (a través de mecanismos e instituciones de cooperación internacional —por ejemplo, la Unión Europea, las Naciones Unidas, la Organización de Estados



Iberoamericanos, etc.—). Así pues, ya se posee la suficiente justificación para incorporar el ApS en las aulas: porque nos hace más humanos.

La implicación didáctica a partir de este enfoque antropológico es que el ApS debe combinar su acción pedagógica con el aprendizaje cooperativo. Este se configura, al igual que el ApS, como algo más que un modelo pedagógico innovador (Johnson & Johnson, 2016; Ovejero, 2018). Se trata de «un aspecto crucial de la forma de vida democrática» (Apple & Beane, 2005, p. 40) y parte inherente de la idiosincrasia de una escuela democrática, que garantiza la equidad y la inclusión social.

El desarrollo humano basado en capacidades

La actual sociedad de la información, el conjunto de cambios que se suceden vertiginosamente en nuestra cultura, el avance de la tecnología y el síndrome de la impaciencia (Bauman, 2008), donde lo que prima es «el disfrute de lo inmediato y el consumo de lo efímero» (Fernández-Enguita, 2008, p. 11), nos coloca en un espacio vital que olvida lo esencial. Las políticas educativas neoliberales se empeñan en adoctrinar que lo trascendental es la rendición de cuentas, la homogeneidad, la hipercompetitividad y el individualismo (Giroux, 2018). Sin embargo, desde la perspectiva antropológica, se debe apostar por el ApS en EF que, junto con las políticas nacionales e internacionales en materia económica, social y educativa, garanticen, al menos, el desarrollo de las diez capacidades básicas que se exigen para una vida humana digna desde un enfoque de la justicia social (Nussbaum, 2012): 1) vivir con una duración normal y no morir prematuramente; 2) disponer de una buena salud física, alimentación adecuada y lugar apropiado; 3) poder desplazarse libremente de un lugar a otro; 4) poder utilizar los sentidos, imaginación y pensamiento por libre elección; 5) poder amar y que nos amen; 6) poder reflexionar críticamente; 7) poder vivir con y para los demás y que nos respeten; 8) poder vivir con otros animales, plantas y mundo natural; 9) poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas; y 10) poder participar en decisiones políticas, poseer propiedades y ostentar derechos de igualdad. Atender a estas capacidades desde la EF a través del ApS, nos va a permitir consolidar la justicia social y la calidad de vida de la comunidad donde se desarrolla.

En definitiva, se requieren docentes comprometidos con el ApS en EF que no sucumban a los discursos neoliberales de eficacia, cuantificación, competitividad, meritocracia y selección (Giroux, 2018). El darwinismo económico que prospera en las sociedades occidentales no debe hacer flaquear al profesorado que, como intelectual reflexivo y transformador (Giroux, 2012; Schön, 1998), cuestione que la socialización es cultural y fortalece las relaciones humanas (Bruner, 2000), que la cooperación (Tomasello, 2010) y el apoyo mutuo es fundamental para el avance de la especie humana (Kropotkin, 2005, 2012) y, por último, que debe garantizar el desarrollo humano basado en capacidades para vivir con dignidad desde un enfoque de justicia social (Nussbaum, 2012).

BASES PSICOPEDAGÓGICAS

Aportaciones del humanismo

El humanismo nutre las bases psicopedagógicas del ApS porque entiende que la educación no puede relegarse a lo meramente individual, sino que es un bien común, coparticipado por todos los agentes responsables del proceso educativo, que trasciende la esfera de lo psicologicista o científicista (UNESCO, 2015). Este bien común supone entender el conocimiento como un derecho compartido entre todas las personas como parte de un tejido social, que tiene en cuenta la diversidad de contextos y ecosistemas (Bronfenbrenner, 1987), frente a la noción teórica socioeconómica de bien individual.

Por eso, la psicología humanista de Rogers (1997) nutre al ApS de ideas tan importantes como la necesidad de centrarse en las personas (alumnado y colectivo vulnerable), el pleno desarrollo del individuo, la empatía y la aceptación incondicional. Por su parte, Maslow (1991) contribuye con su reflexión sobre la importancia de tener en cuenta las necesidades de las personas para un normal desarrollo biológico, psicológico y social. Por último, Fromm (1998) aporta los

ideales que hacen a los individuos más humanos como los valores de democracia, derechos humanos y tolerancia, y destaca la riqueza que proporciona el interculturalismo, primando el concepto de humanidad sobre el de nación o estado (Chomsky, 2002). En este sentido, la transformación social de los colectivos vulnerados solo es posible si nos manejamos con un ApS que tenga una clara orientación humanista.

Las teorías del aprendizaje

En el ApS, los aprendizajes que se producen se circunscriben a la interacción que se produce entre el alumnado, el colectivo vulnerado y el resto de la comunidad educativa. Es, en esta interacción, donde adquiere sentido el enfoque comunicativo y dialógico del aprendizaje (Aubert et al., 2010). Los elementos que constituyen este enfoque se caracterizan por atender a una dinámica interactiva, colaborativa, comunicativa y dialógica en una relación de horizontalidad entre las personas que conforman comunidad. El aprendizaje es el resultado de la interacción del alumnado con el contexto. Con frecuencia, los procesos innovadores imbricados en los centros escolares han ignorado la comunidad educativa como parte esencial del éxito en los aprendizajes. Esto ha traído como consecuencias que dichos procesos no pasaran de las cuatro paredes del aula. Esta visión reduccionista de la educación conlleva una guerra particular que no conduce a la sostenibilidad en la mejora de los aprendizajes. Sin embargo, en consonancia con el giro dialógico de las sociedades en las últimas décadas es necesario considerar que «el aprendizaje que conduce a mayores niveles de comprensión y de sentido es aquel que se produce en la interacción social con diversidad de personas» (Aubert et al., 2009, p. 137).

A continuación, se describen cada una de las teorías del aprendizaje que, basadas en este enfoque comunicativo del aprendizaje, contribuyen a enriquecer el ApS:

1. *El aprendizaje dialógico*. En el ApS, la interacción dialógica entre alumnado, colectivo vulnerado y comunidad educativa es fundamental. El aprendizaje dialógico se trata de una teoría desarrollada por Flecha (1997) que sostiene que el alumnado aprende a través de las múltiples interacciones comunicativas y dialógicas que establece tanto dentro como fuera del centro escolar, es decir, con el conjunto de la comunidad educativa (CREA, 2018). En los últimos años, en EF se está empezando a introducir el enfoque comunicativo y el aprendizaje dialógico. Se trata de la introducción de experiencias educativas basadas en la comunicación y en la interacción tanto motriz como verbal de toda la comunidad educativa. Entre las propuestas metodológicas encontramos los grupos interactivos y las tertulias dialógicas desde la vivencia corporal. Las últimas grandes aportaciones en esta línea han sido elaboradas por Aubert et al. (2015), Castanedo (2021) y Giles-Girela (2022).

2. *El aprendizaje experiencial*. En el ApS, más que en ninguna otra propuesta formativa, la experiencia supone para el alumnado una fuente insoslayable de aprendizajes instrumentales, pero también éticos, políticos, sociales y emocionales. Según Dewey (2010), la experiencia puede llegar a ser una práctica educativa en la medida en que el alumnado aprende de ella, otorgando significados, compartiendo conocimientos y reflexionando sobre sus propias acciones. En estas experiencias educativas, el contexto juega un papel fundamental, ya que permite dotar de sentido a los escenarios didácticos en los que el alumnado interactúa con los demás y con su entorno. La experiencia, por tanto, no es activismo sino *praxis*, entendida como la «unión inquebrantable entre acción y reflexión» (Freire, 2005, p. 106).

La lógica didáctica del ApS en EF basado en el aprendizaje experiencial sería, por tanto, el siguiente: 1) *Análisis del contexto*. Se valora la situación (necesidades del colectivo vulnerado) donde se ejecuta la acción y se toman las decisiones pertinentes de manera colaborativa (alumnado, colectivo vulnerado y resto de comunidad educativa) para realizarla de la manera más exitosa posible; 2) *Ejecución de la acción*. Con los recursos disponibles (materiales, personales o sociales) se realizan las actividades consensuadas para satisfacer la necesidad detectada; 3) *Reflexión*. Sobre las consecuencias de dichas acciones se elaboran significados compartidos que se otorgan a los resultados obtenidos; y 4) *Construcción del conocimiento*. Esta secuencia de aprendizajes conduce al alumnado a construir socialmente su conocimiento.



3. *Las necesidades psicológicas básicas.* La detección de las necesidades del colectivo vulnerable, así como las de aprendizaje del propio alumnado son un rasgo propio del ApS (Santos-Pastor et al., 2021). Por lo tanto, es una prioridad identificar estas necesidades para garantizar una propuesta formativa de ApS con éxito. La teoría psicológica del aprendizaje que da respuesta a esta cuestión, junto con la teoría humanista de las necesidades de Maslow (1991), es la teoría de las necesidades psicológicas básicas —NPB— (Deci & Ryan, 2000). Se trata de una miniteoría que se enmarca dentro de la gran teoría de la autodeterminación —TAD— (Deci & Ryan, 1985). En ella, se analiza el grado en que las conductas humanas son autodeterminadas, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección. Según estos autores, existen tres necesidades psicológicas básicas e innatas (competencia, autonomía y relación con los demás) que son necesarias para un normal funcionamiento de la mente humana e indispensables para garantizar el bienestar personal. La necesidad de *autonomía* se relaciona con la experiencia de cada persona de ser libres para elegir o de tener la opción de decidir las propias acciones a realizar de acuerdo con sus valores. La necesidad de *competencia* se refiere a la sensación de cada persona de sentirse eficaz en las acciones que realiza y en obtener resultados óptimos. La necesidad de *relación* hace referencia al sentimiento de estar conectado y ser aceptado por los demás. Tomar como referencia este marco teórico hará que la interacción entre todos los agentes participantes en la propuesta de ApS se haga más rica y favorezca el bienestar todos.

En definitiva, las teorías del aprendizaje en EF promueven que las situaciones de aprendizaje implementadas desde el ApS reúnan una serie de aspectos como: 1) Basarse en tareas auténticas, o lo más reales posibles a los escenarios en los que el alumnado desempeñará sus competencias fuera del aula; 2) Tener en cuenta las características del contexto físico, social y cultural donde está el centro escolar, entendiendo la escuela como institución democrática y como comunidad de aprendizaje; 3) Evitar el academicismo alejado de las situaciones reales, ya que estas últimas son las que dotan de significado los aprendizajes del alumnado; 4) Diseñar tareas interdisciplinarias y globalizadas, en el formato de resolución de problemas, que promuevan la colaboración e interacción del alumnado con los demás y con el entorno ecológico, social y cultural que les rodea; y 5) Entender que la educación como un bien común donde la experiencia integra acción, reflexión y emoción para la equidad y la inclusión social.

BASES SOCIOLÓGICAS

La teoría crítica

El ApS se nutre de la teoría crítica ya que su meta es la transformación social en aras de un mundo más justo, solidario y sostenible. En EF, Kirk (1990) es su máximo exponente y entiende que esta disciplina, bajo el paradigma crítico, debe contribuir a: 1) la transferencia del aprendizaje a la vida durante y después de la escuela; 2) la autenticidad del conocimiento escolar en relación con la vida; y 3) el papel de la escuela como institución de transformación social (Kirk, 2008). La *EF Crítica* considera que en la enseñanza de la materia se deberían tratar algunos tópicos como (Martos-García et al., 2018): 1) *El activismo*. Fomentar una intensa actividad mental, motriz, emocional y social por parte de los implicados en el ApS; 2) *La voz de los estudiantes*. Se confía en la capacidad del estudiantado para tomar decisiones y se obra en consecuencia. Se empodera para que asuma, cada vez, más responsabilidades; 3) *La atención a las cuestiones sociales*. Se tiene en cuenta el papel reproductor de las escuelas, así como otros conceptos como justicia social, emancipación, etc.; 4) *La recuperación de la ética y la política*. Se trata de formar un proyecto crítico para transformar el mundo, más allá del contexto escolar; y 5) *Los valores universales*. Se toman como referentes las grandes cuestiones de la humanidad como la dignidad, la concientización, la libertad, etc.

La equidad y la inclusión social

El ApS, entendido como algo más que un modelo pedagógico, considera que la equidad garantiza «una preocupación por la justicia, de tal forma que la educación de todos los estudiantes

se considera de igual importancia» (UNESCO, 2017, p. 7) y la inclusión social como un «proceso de ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes» (UNESCO, 2017, p. 7). Por lo tanto, más que una forma de intervención docente para atender a distintas minorías (personas con discapacidades diversas, etnias, géneros o desfavorecidas socioeconómicamente), el ApS para la inclusión social deber ser considerado como un enfoque pedagógico global, sistémico y holístico que conciba una forma de entender y practicar la educación en la escuela desde un punto de vista amplio, en un sentido humanista y solidario (Booth & Ainscow, 2015; Echeita, 2020; Puigdemívol et al., 2019).

En este sentido, las diversas estrategias educativas que el ApS puede adoptar en EF para lograr una mayor inclusión pueden ser: 1) La implicación de toda la comunidad educativa donde se encuentra el centro (familia, administraciones, equipo directivo, etc.), los grupos interactivos, la docencia compartida o la tutoría entre iguales (Booth et al., 2015; Echeita, 2020; Puigdemívol et al., 2019); 2) La educación en actitudes y valores a través de los juegos motrices sensibilizadores, el aprendizaje cooperativo, la compensación de las limitaciones en situaciones competitivas o la adaptación de las tareas (Ríos et al., 2014); 3) La identificación y la reducción de las barreras para la participación y para el aprendizaje (Puigdemívol et al., 2019); y 4) La implementación del diseño universal para el aprendizaje (CAST, 2013; Pastor, 2022) o del currículo multi-nivel (González del Yerro, 2020).

En definitiva, el ApS en EF deberá favorecer contextos de aprendizaje donde se trabaje en la zona de desarrollo próximo, entendiendo por la misma «la distancia entre el nivel de desarrollo real (determinado por la resolución independiente de problemas) y potencial (determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más expertos)» (Vygotski, 1979, p. 133). En estos contextos de aprendizaje, toda la comunidad debería participar de manera activa y equitativa en la construcción de un conocimiento compartido acerca de las políticas, culturas y prácticas educativas que se deben llevar a cabo para que todas las personas, sin ninguna excepción, reciban apoyo para reducir las barreras para el aprendizaje y la participación.

CONCLUSIONES

El ApS en EF ha de entenderse como algo más que un modelo pedagógico. Se configura como una forma de ser, de estar y de actuar en el mundo. Una forma de entender la EF, la escuela, la educación, el desarrollo humano y las sociedades desde la justicia social. Así lo atestiguan los fundamentos antropológicos, psicopedagógicos y sociológicos expuestos. Cualquier iniciativa pedagógica basada en el ApS en EF debe enfocarse en este sentido. Además, desde el enfoque de las comunidades de aprendizaje, solo la alineación entre las culturas, las políticas y las prácticas educativas de los centros con su contexto sociocultural, así como con las políticas regionales, nacionales e internacionales en materia económica, social y educativa podrán garantizar un mundo más justo, tolerante y sostenible. Por último, hay que insistir en que los cambios en educación «en ninguno de los casos el impulso se generó desde arriba. La fuerza impulsora para el cambio la proporcionaron, en su lugar, los movimientos de abajo a arriba: grupos de profesores, la comunidad, activistas sociales, etc.» (Apple y Beane, 2005, p. 44). Esta es la forma de proceder para la transformación social de las comunidades donde se implementa el ApS.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. Routledge.
- Apple, M., & Beane, J. (2005). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Aubert, A., Bizkarra, M., & Calvo, J. (2015). Actuaciones educativas de éxito desde la Educación Física. *Retos*, 25, 144-148. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i25.34500>



- Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139. <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Baena-Morales, S., Barrachina-Peris, J., García-Martínez, S., González-Víllora, S., & Ferriz-Valero, A. (2023). La Educación Física para el Desarrollo Sostenible: un enfoque práctico para integrar la sostenibilidad desde la Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 437(1), 1-15. [https://doi.org/10.55166/reefd.vi437\(1\).1087](https://doi.org/10.55166/reefd.vi437(1).1087)
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Blázquez Sánchez, D., Sáez, U., Barrachina, J., Sebastiani, E., Rubio, L., Blández, J., Castañer, M., & Camerino, O. (2016). *Métodos de enseñanza en Educación física: enfoques innovadores para la enseñanza de competencias*. INDE.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., & Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: nueva edición revisada y ampliada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Bruner, G. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- CAST. (2011). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). CAST. https://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf
- Castanedo, J. M. (2021). *Aplicación del aprendizaje dialógico en el área de Educación Física: Modelo inclusivo «Retos interactivos con Responsabilidad Compartida»*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Chiva, Ó., & García, W. (2018). Educación física y aprendizaje-servicio: un enfoque pedagógico crítico y experiencial. En D. Martos-García & E. Lorente-Catalán (Eds.), *Educación Física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (pp. 215-242). Universidad de Lleida, Universidad de Valencia.
- Chiva-Bartoll, Ó., & Fernández-Río, J. (2021). Advocating for Service Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 545-558. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>
- Chomsky, N. (2002). *La (des)educación*. Editorial Crítica.
- CREA. (2018). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. CREA.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 4, 227-268.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación*. Morata.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación*. Biblioteca Nueva.
- Echeita, G. (2020). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Graó.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó.
- Fernández-Enguita, M. (2008). *Educación en tiempos inciertos*. Morata.
- Fernández-Río, J., Horgüela-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, Á. (2021). ¿Qué es un modelo pedagógico? Aclaración conceptual. En Á. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá, & J. Fernández-Río (Eds.), *Modelos pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 11-26). Universidad de León.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

- Fromm, E. (1998). *El humanismo como utopía real*. Paidós.
- Giles-Girela, F. J. (2022). *Educación Física y Comunidades de aprendizaje*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Giroux, H. (2012). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder.
- González del Yerro, A. (2020). *Hacia la puesta en marcha del currículo multinivel*. Plena inclusión.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2016). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. SM.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y Currículum: introducción crítica*. Universidad de Valencia.
- Kirk, D. (2008). Los futuros de la educación física: la importancia de la cultura física y de la «idea de la idea» de educación física. *Actas V Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte*(July), 1-13.
- Kropotkin, P. (2005). *El apoyo mutuo. Un factor de evolución*. Instituto de Estudios Anarquistas.
- Kropotkin, P. (2012). *La selección natural y el apoyo mutuo*. Editorial Catarata.
- Locatelli, R. (2018). La educación como bien público y común: Reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante. *Investigación y prospectiva en educación. Documentos de trabajo UNESCO*, 22, 1-18. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261614_spa
- Martín, X., Espígol, M., Leyva, B., López-Dóriga, M., Martínez, S., & Valero, D. (2018). *Educarse es de valientes. Aprendizaje-servicio con adolescentes en riesgo de exclusión social*. Octaedro.
- Martos-García, D., Lorente-Catalán, E., & Martínez-Bonafé, J. (2018). Educación física y pedagogía crítica: una necesidad educativa. En E. Lorente-Catalán & D. Martos-García (Eds.), *Educación Física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (pp. 29-52). Universidad de Lleida, Universidad de Valencia.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.
- McLennan, N., & Thompson, J. (2015). *Educación Física de Calidad*. UNESCO.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Ovejero, A. (2018). *Aprendizaje cooperativo crítico: Mucho más que una eficaz técnica pedagógica*. Pirámide.
- Pastor, C. (2022). *Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. SM.
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Río, J. (2021). *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León.
- Puigdemívol, I., Petreñas, C., Siles, B., & Jardí, A. (2019). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria*. Graó.
- Ríos, M., Blanco, A., Bonany, T., Carol, N., & Córdoba, T. (2014). Estrategias inclusivas. En M. Ríos, P. Ruiz, & N. Carol (Eds.), *La inclusión en la actividad física y deportiva* (pp. 315-355). Paidotribo.
- Rivero Alvea, G., & Ries, F. (2023). La Educación Física de Calidad y sus consideraciones para una aplicación teórico-práctica en el aula: una revisión narrativa. *Revista Española De Educación Física y Deportes*, 437(1), 44–59. [https://doi.org/10.55166/reefd.vi437\(1\).1082](https://doi.org/10.55166/reefd.vi437(1).1082)
- Rogers, C. (1997). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Paidós.
- Santos-Pastor, M. L., Ruiz-Montero, P. J., Chiva-Bartoll, Ó., & Martínez-Nuñoz, F. (2021). *Guía práctica para el diseño e intervención de programas de aprendizaje-servicio en actividad física y deporte*. Junta de Andalucía.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.



- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Katz.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- 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.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación.* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Crítica.