

# El valor educativo de la Educación Deportiva: un análisis desde las teorías de Piaget y Kohlberg

## The educational value of sports education: an analysis from the theories of Piaget and Kohlberg

---

DANIEL LARA TORRES

Universidad de Castilla-La Mancha. España

[daniel.Lara@uclm.es](mailto:daniel.Lara@uclm.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1827-6334>

LUIS MIGUEL GARCÍA LÓPEZ

Universidad de Castilla-La Mancha. España

[LuisMiguel.Garcia@uclm.es](mailto:LuisMiguel.Garcia@uclm.es)

<https://orcid.org/0000-0001-5393-0090>

LUCÍA REYES MARTÍNEZ

Universidad de Castilla-La Mancha. España

[lucia.reyes@uclm.es](mailto:lucia.reyes@uclm.es)

<https://orcid.org/0000-0003-4526-5793>

Recibido: 26-11-2020. Aceptado: 09-05-2021

Cómo citar / Citation: Lara, D., García, L. M., y Reyes, L. (2021). El valor educativo de la Educación Deportiva: un análisis desde las teorías de Piaget y Kohlberg. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 265-284

DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.265-284>

**Resumen** Este trabajo pretende analizar las aportaciones que la Educación Deportiva (Siedentop, 1994) realiza al desarrollo mental, moral, social y emocional del alumnado. Para ello, se analizarán los elementos esenciales que componen el modelo, que son el sentimiento de pertenencia, la competición, la temporada, el evento culminante, el registro de datos y la festividad. De igual modo se analizan los roles principales que desarrollan los alumnos durante su puesta en práctica y los beneficios que supone para ellos. Cada uno de estos aspectos será estudiado en función de tres intervalos de edad correspondientes a Educación Primaria (de seis a ocho, de ocho a diez y de diez a doce años), a partir de las teorías del desarrollo de Piaget y Kohlberg, advirtiendo diferencias entre cada uno de los intervalos, obteniendo así los resultados óptimos en cada edad.

**Palabras clave.** Educación Física; modelos de enseñanza; educación deportiva; desarrollo moral y social; desarrollo integral.

**Abstract.** This work aims to analyse the contributions that Sport Education makes to the mental, moral, social and emotional development. In order to do that, we analyse the key features of the model, which are affiliation, formal competition, the season, the culmination event, record keeping and festivity. Equally, we analyse the roles that the pupils develop during their work and what benefits they receive. Each of these features is analysed according to three age groups in Primary School (from six to eight, eight to ten and ten to twelve), based on the theories of development of Piaget and Kohlberg, noting the differences between the age groups and obtaining results for each one.

**Keywords.** Physical Education; pedagogical models; sport education; moral and social development; integral development.

---

## INTRODUCCIÓN

El modelo pedagógico Educación Deportiva fue diseñado por Daryl Siedentop (1994) con el fin de contextualizar el contenido deportivo que se impartía en las aulas, consiguiendo así un “modelo de enseñanza que aportara experiencias auténticas y educativamente enriquecedoras para chicos y chicas en el contexto de la Educación Física escolar” (Siedentop, 2002, p. 409). Para ello estudió e incorporó diferentes estrategias de éxito que usaban docentes en activo conformando un modelo con un gran potencial educativo (Contreras, Arribas y Gutiérrez, 2017).

La meta principal de este modelo es el desarrollo deportivo integral del alumno, es decir, formar deportistas competentes, cultos y entusiastas (Siedentop, 1994), trabajando así los aspectos motriz, actitudinal y cognitivo. Es aquí donde se comienza a vislumbrar el potencial educativo de este modelo, que puede aportar beneficios en el desarrollo mental, social y emocional. Para ello se plantean los objetivos y se ponen en marcha estrategias adecuadas, ya que “la actividad física y el deporte representan un ámbito privilegiado para la promoción de valores sociales y personales gracias al enorme atractivo que ejercen sobre toda la población, muy especialmente sobre niños y jóvenes” (Jiménez, 2015, p. 4). Por este motivo desarrollaremos todos los aspectos relevantes del modelo y su aportación a los aspectos mencionados anteriormente.

En diferentes investigaciones se ha empleado la Educación Deportiva como vehículo para el desarrollo social y moral del alumnado, obteniendo diferentes resultados. La mayoría muestran resultados positivos tales como el desarrollo de habilidades personales y sociales como el liderazgo, la confianza y la cooperación (Harvey et al., 2014;

Wallhead y O'Sullivan, 2005), y que se pueden trabajar objetivos centrados en el alumnado como el desarrollo personal y social (Hastie et al., 2011). Una exposición prolongada al modelo puede disminuir las conductas antideportivas (Wahl-Alexander, Sinelnikov y Curtner-Smith, 2016), aunque aquellos participantes con un alto nivel de habilidad mostraban conductas antideportivas cuando comenzaba la competición (Schwanberger, 2015). El modelo ha llegado a utilizarse con éxito en entornos de vulnerabilidad social (i. e. García López y Kirk, 2021a, 2021b).

Para lograr estos beneficios en el desarrollo moral y social del alumnado es determinante el papel del docente, creando entornos adecuados para el desarrollo de estos aspectos (Schwanberger, Wahl-Alexander y Ressler, 2017). Para ello, consideramos que sería de gran utilidad un análisis de la Educación Deportiva desde las perspectivas social y moral con el fin de arrojar luz sobre el potencial del modelo. Tanto para la actividad física como para la transmisión de valores, es muy importante tener en cuenta la edad del alumnado, y la mayor fuente de información en este aspecto es la Psicología Evolutiva que nos informa sobre la evolución física, mental, emocional, social y moral que se produce en la persona. El análisis que se plantea a continuación está basado en la presentación de la Educación Deportiva de la mano de García López y Gutiérrez (2016) y las orientaciones sobre los valores educativos a promocionar según la edad expuestas en Jiménez (2008; 2014; 2015), donde cobran un importante peso las obras de Jean Piaget sobre el desarrollo de la inteligencia y el aprendizaje de reglas, y la de Lawrence Kohlberg sobre el razonamiento moral.

La teoría de Jean Piaget (1969) establece el desarrollo cognoscitivo como un proceso continuo, donde los esquemas mentales se elaboran con una reestructuración constante desde la niñez. Este desarrollo está dividido en etapas o estadios en función de la edad, aunque pueden variar según el contexto y el propio individuo. Las etapas son: sensoriomotriz (hasta los dos años); operaciones concretas, que se subdivide en preoperatoria (dos a siete años) y operaciones concretas como tal (siete a 12 años), cuando se comienza a construir la moral autónoma; y finalmente, operaciones formales (12 años en adelante). Centrándonos en la etapa de operaciones concretas, objetivo de este estudio, se alcanzan diferentes logros como la conservación de las propiedades en los objetos, la reversibilidad, la clasificación y la relación, que serán fundamentales para el desarrollo integral.

Por otro lado, la obra de Lawrence Kohlberg sobre el desarrollo moral está influenciada por Piaget y también se divide en etapas cuyos conceptos clave de su obra son el juicio moral y el sentimiento de justicia, centrandó la moralidad en estos conceptos (Tabla I).

Para llevar a cabo este análisis, partimos de las metas y los elementos esenciales del modelo, así como de otros aspectos clave para su desarrollo, como es el trabajo por roles.

**Tabla I.** Etapas de desarrollo moral de Kohlberg (1969)

<b>Etapas</b>	<b>Edad</b>	<b>Características</b>
<b>Pre-convencional</b>	Hasta los 9 años	Egocentrismo Juzga sus propias acciones en función de las consecuencias Normas fijadas por figuras de autoridad
<b>Convencional</b>	Adolescencia	Ser social Sentido moral ligado a las relaciones interpersonales Cree que las reglas son necesarias para un correcto funcionamiento
<b>Postconvencional</b>	Adultez	

## 1. FUNDAMENTOS DEL MODELO EDUCACIÓN DEPORTIVA

Las finalidades del modelo establecidas por Siedentop (1994) para la Educación Deportiva son la formación de deportistas competentes, cultos y entusiastas, teniendo estas el carácter de objetivos a largo plazo (Siedentop et al. 2020). De este modo, los mismos autores plantean objetivos a corto plazo a partir de las finalidades principales, para cumplir en cada temporada. Además de los objetivos referidos a la actividad física, hay otros que hacen referencia al desarrollo de valores del alumnado, como “desarrollar y aplicar el conocimiento necesario para actuar como árbitros o jueces” (p.43); “trabajar en equipo en el logro de metas comunes” (p.44); “apreciar el significado e importancia del juego limpio, los rituales y costumbres asociados al deporte” (p.45); “desarrollar la capacidad de afrontar los conflictos de forma razonada” (p.45); o “compartir y asumir responsabilidades en la planificación y gestión de la temporada” (p.46).

Una de las características que atribuye Siedentop (1994) a la Educación Deportiva es preservar la esencia del deporte, y para ello debe

mantener los rasgos que convierten el deporte en una manifestación cultural. Siedentop (1994) identifica estos seis elementos, que no suelen encontrarse en el área de Educación Física (Tabla II).

**Tabla II.** Elementos esenciales de la Educación Deportiva

Elemento esencial	Características principales
<b>Temporada</b>	Da nombre a la unidad didáctica y sigue el esquema de una temporada deportiva.
<b>Competición</b>	Aporta sentido y motivación a la temporada.
<b>Afiliación</b>	Equipos que se mantienen durante toda la unidad creando un sentimiento de pertenencia
<b>Festividad</b>	Rodea a la actividad deportiva como pueden ser las mascotas, los cánticos de los equipos, etc.
<b>Registro de datos</b>	Anotando todo sobre cuestiones relativas al rendimiento y el comportamiento.
<b>Evento culminante</b>	Incluye los enfrentamientos finales y una gran fiesta.

Estas características cumplen la función de los contenidos desde la perspectiva sociológica, son elementos relevantes en el contexto social y cultural en el que el alumnado se desarrolla y socializa (Contreras, 2004); por ello, a continuación las analizaremos de manera individual. Para favorecer la comprensión del texto, dividiremos la etapa de la Educación Primaria en intervalos (seis-ocho, ocho-diez y diez-doce años) donde incluiremos aquellos elementos relevantes en el desarrollo mental, moral, social y emocional.

Por otra parte, la Educación Deportiva enriquece la experiencia deportiva atribuyendo al alumnado funciones y responsabilidades durante la temporada a través de los roles. Cada alumno o alumna desarrolla al menos dos, el de jugador y otro necesario para el desarrollo del deporte de competición. Podemos diferenciar dos tipos de estos últimos, los roles de equipo como el entrenador, el preparador físico, capitán, etc., y roles de organización como son el árbitro, el anotador o el periodista.

## 2. ANÁLISIS DEL POTENCIAL EDUCATIVO DE LOS ELEMENTOS ESENCIALES DEL MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA

Para una mejor comprensión del análisis, hemos establecido una serie de subapartados fruto de las relaciones establecidas entre el

desarrollo moral, social y emocional del alumnado, y aquellos elementos esenciales del modelo (temporada, competición, afiliación, festividad, registro de datos, evento culminante) con los que se ha encontrado relación. Dichos elementos son la afiliación a un equipo, la competición y el registro de datos. Dentro de cada uno de ellos se sigue una línea evolutiva de su tratamiento dividida en etapas desde los seis hasta los doce años. Estas etapas tienen un carácter acumulativo, con nuevas aportaciones en etapas superiores.

Si bien no es habitual la implementación de la Educación Deportiva en niños de primero y segundo de primaria (seis a ocho años), sí se puede aplicar realizando diferentes adaptaciones. Así, ya ha habido experiencias de investigación en el primer nivel de Educación Primaria (Martínez et al., 2019) y en el segundo nivel (Gutiérrez et al., 2014) con este modelo.

## **2.1. Afiliación a un equipo**

El primer elemento que vamos a tratar es la afiliación a un grupo, o a un equipo en este caso. La Educación Deportiva organiza la clase en equipos a principio de temporada, y se mantendrán así, generando en el alumnado un sentimiento de pertenencia (García López y Gutiérrez, 2016).

Entre los seis y ocho años, el alumnado se sitúa en el periodo de Operaciones Concretas de Jean Piaget o nivel Convencional de Lawrence Kohlberg, diferenciando dos fases en este nivel evolutivo de juicio moral, razonamiento interpersonal y razonamiento social, ubicándonos en el primero. Aquí, el alumnado toma como referente moral los intereses del grupo cercano (Kohlberg, 1976), como es el caso del equipo que se ha formado, y quieren mantener su confianza y aprobación, aumentando así el sentimiento de pertenencia al que hacíamos referencia.

Estos equipos van a generar muchas oportunidades para reflexionar sobre conductas y actitudes del alumnado con relación a cómo afectan a los demás o el tipo de equipo al que quiero pertenecer, siendo un buen momento para comenzar estos razonamientos. Estas oportunidades generadas por el devenir del modelo son clave desde el punto de vista del desarrollo mental, ya que “el pensamiento concreto implica que a estas edades los aprendizajes se realizan mejor sobre experiencias reales, visibles y tangibles” (Jiménez, 2015, p.13).

Uno de los motivos por los que se presentan numerosas oportunidades de reflexión es la heterogeneidad de los equipos

aprovechando los logros intelectuales que se alcanzan en el periodo de Operaciones Concretas, según Piaget (1969). En este periodo se aprende la propiedad de conservación, la cual se puede observar en el mantenimiento de determinadas conductas positivas frente al cambio de circunstancias. Por ejemplo, respetar a todos los compañeros durante una competición a pesar de tomar malas decisiones o la muestra de una menor habilidad. También podemos analizar la reversibilidad, pidiendo al alumno que reflexione sobre otras posibles respuestas conductuales y actitudinales como puede suceder ante una mala reacción con la decisión arbitral en una jugada, analizando posibles respuestas. Otra propiedad del pensamiento en este periodo es la clasificación, que se puede trabajar identificando conductas relacionadas con el respeto, el compañerismo, la igualdad, etc., por parte de sus compañeros y compañeras. Y por último la relación, sobre la que podemos favorecer la escucha de diferentes puntos de vista sobre causas y consecuencias de las conductas que se desarrollan durante los entrenamientos y partidos.

Desde el plano social, el niño a esta edad no se siente unido a sus compañeros y se chiva de lo que hacen para llamar la atención del profesor (Jiménez, 2014), lo que va en contra del sentimiento de pertenencia que se debe generar. Para estimular el sentido de pertenencia Siedentop (1994) propone que los alumnos al comienzo de la unidad busquen un nombre especial para el equipo, un escudo, una camiseta, una mascota, elementos que caracterizan un equipo, y que forman parte de la festividad.

Entre los ocho y los diez años, según Kohlberg (1976) los niños y niñas quieren pertenecer a un equipo y se preocupan por su funcionamiento, de manera que el grupo ofrezca seguridad y un apoyo que antes recibía de su familia. La Educación Deportiva, gracias a la creación de pequeños equipos fomenta esta sensación en los alumnos y, además, los roles que se les atribuyen los implican completamente en la dinámica positiva del grupo, aumentando así la cohesión en el mismo.

La preocupación corporal se hace presente en esta etapa afectando a la autoestima, que podemos trabajar con dinámicas donde el alumnado comente lo que le gusta de los compañeros y compañeras, ayudando a mostrar sus talentos ante el grupo, sin exponer al alumnado al juicio crítico de los demás, como señala Jiménez (2015). Un buen ejemplo de ello son los premios otorgados en el evento final con los que se pretende destacar aspectos positivos de todos los participantes, tales como la deportividad, el trabajo en equipo o el respeto hacia los árbitros. De este

modo, estas dinámicas trabajadas gracias al sentimiento de pertenencia entre los niños y niñas de la clase y el evento final favorecen el desarrollo social y emocional de los alumnos.

## **2.2. La competición**

La competición es otro de los elementos esenciales y más motivadores del modelo aportando sentido al mismo y, además, es uno de los rasgos que diferencia el deporte de otras prácticas motrices (Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001).

Desde los seis años la competición favorece el desarrollo del plano emocional, ya que “los niños quieren ser valorados y sentirse importantes midiéndose con los demás” (Jiménez, 2015, p. 17). Un momento clave se da durante los partidos de competición donde se enfrentan a los diferentes equipos compuestos por sus compañeros. Estos encuentros dan pie a reflexionar constructivamente sobre ganar o perder, entendiendo que el fracaso no es negativo, sino que sirve para saber qué debemos mejorar y entrenar en sesiones posteriores, estableciendo unas bases que contribuyan en el desarrollo de la autoestima. En muchas ocasiones, encontramos alumnado disgustado con el resultado de los encuentros o con comportamientos antideportivos, en especial aquellos con un alto nivel de habilidad en situaciones parecidas al deporte real (Schawamberger, 2015). El final de los partidos es un momento en el que podemos conversar con ellos, y redirigir esa conducta negativa hacia una motivación para el trabajo posterior. Desde una perspectiva social, podemos trabajar el valor del compañerismo, ya que a esta edad los niños y niñas son muy competitivos, haciendo que piensen en aspectos en común con los equipos contrarios (Jiménez, 2015).

Durante la competición se producen numerosas interacciones que debemos aprovechar para reflexionar sobre aquellos valores, conductas y actitudes que queremos fomentar, poniendo en marcha sus competencias social y cívica. Así estaremos trabajando sobre experiencias vividas y no dilemas o situaciones abstractas, lo cual será acorde al desarrollo mental de esta etapa. Además, estas interacciones sociales que provoca el deporte, y en concreto la competición, están relacionadas con el desarrollo del juicio moral, ya que supone que el alumnado se enfrente a diferentes puntos de vista, obligando al individuo a superar su egocentrismo exigiendo un acuerdo con los compañeros para llegar a una solución (Enesco y Sierra, 1994; Gutiérrez, 1995; Ebbeck y Gibbons,

2003). Por su parte, Jiménez (2015) habla del establecimiento de reglas como potenciador del desarrollo moral, siendo a partir de los siete u ocho años cuando podemos incluir normas comunes al grupo a la hora de jugar. Estas reglas no abarcan todas las situaciones de juego, lo que deriva en lo mencionado anteriormente, los alumnos deben llegar a un acuerdo mutuo.

Las reglas que podemos establecer en clase, expuestas por Drewe (2000) y Launder (2001), son de dos tipos: reglas primarias o constitutivas, que establecen la esencia del deporte, oficiales; y reglas secundarias o regulatorias que, modificándolas, adquieren dos sentidos, el del aprendizaje y el moral. Desde el punto de vista práctico del desarrollo moral, y actuando sobre las reglas secundarias es interesante que sea el propio alumnado quien contribuya en la enunciación de las reglas generales de convivencia. En cuanto a las reglas del deporte, deberían ser capaces de establecerlas para resolver aquellos casos en los que la aplicación de las reglas sea dudosa, indicando qué hacer en cada uno de ellos para lograr un juego más justo. Por ejemplo, si nos encontramos en una temporada de ringo, y durante los partidos el móvil toca la red, pero no se tiene claro qué sucede, el alumnado puede reunirse y establecer la norma que consideren más justa, como podría ser que ese ringo se considere nulo, es decir, no suma puntuación. De este modo, García López y Gutiérrez (2016) señalan que si se impusiese alguna sanción el alumnado la asume de forma distinta al provenir de iguales y no del docente. Para ello, el modelo de Educación Deportiva incluye elementos como el comité de disciplina o de reglamento, aunque García López y Gutiérrez (2016) establecen su implementación en Educación Secundaria debido al grado de autonomía necesaria por parte de los alumnos. Sin embargo, es interesante que, apoyados en la intervención docente, sea el alumnado quien valore y establezca las normas, incluso qué hacer si no se cumple una.

En el plano emocional, la competición tendrá un papel clave en el alumnado con una edad de entre ocho y diez años. Esta fase aparece como idónea para que el alumnado demuestre sus capacidades físicas dado que a esta edad es muy importante para ellos hacerse valer (Jiménez, 2014). De este modo, en la competición y ante sus iguales se plantea un entorno favorable para el desarrollo de su autoestima a través del sentimiento de competencia, componente de las necesidades psicológicas básicas (Deci y Ryan, 2002), cuya mejora a través de la Educación Deportiva ha sido contrastada en varios estudios (Spittle y

Byrne, 2009; Gutiérrez, García-López, Hastie y Calderón-Luquín, 2013; Cuevas, García-López y Contreras, 2014).

En torno a la competición aparecen las reglas, y al igual que hemos mencionado anteriormente, son una gran oportunidad para el desarrollo moral de nuestro alumnado con una edad de entre diez y 12 años. Además de establecer las reglas de clase, Jiménez (2015) señala que es interesante animar al alumnado en la invención de nuevas reglas de juego en cuanto a número de jugadores, manera de puntuar y su valor, material, etc. El rol de entrenador, que más adelante analizaremos, es clave en este sentido, dado que una de sus funciones puede ser la de preparar o exponer tareas para sus compañeros (asesorado por el docente), teniendo en cuenta estas modificaciones del juego, con el fin de mejorar el rendimiento de sus compañeros. De esta manera serán conscientes de la realidad, dando ellos mismos una posible solución al problema de aprendizaje percibido entre los compañeros del equipo, favoreciendo un sentimiento de autonomía, y que compañeros con menor habilidad se sientan competentes al mismo nivel.

### **2.3. Registro de datos**

El registro de datos, tanto asociado al rendimiento como al comportamiento deportivo, lo llevarán a cabo los docentes y el alumnado, sobre todo aquellos que tengan el rol de anotador. Cuando nos situamos en una edad entre seis y ocho años este registro favorece que el alumnado identifique qué conductas se relacionan con el respeto, el compañerismo, la igualdad, etc., haciendo referencia a la propiedad de conservación que alcanzan los niños a esta edad (Piaget, 1969). Este registro de datos, en relación a las conductas éticas, no es un hecho mecánico, debe convertirse en un proceso reflexivo y crítico. Los alumnos deben ser capaces de cuestionar sus conductas y actitudes y las de sus compañeros, así como la manera en que afectan a los demás, siendo un elemento de apoyo al desarrollo moral, y de los planos emocional y social.

Este proceso reflexivo que mencionamos es mucho más profundo en los grupos de edad de entre ocho y 12 años, dado que se caracterizan por una mejora de su capacidad de análisis y de atención. Este aspecto va a permitir un mayor número de conductas observadas, pudiendo emitir juicios sobre las mismas. Un ejemplo práctico, a través del cual podemos centrarnos en este aspecto, es una plantilla de observación indicando

aquellas conductas en las que centrarse, sin perder la perspectiva de que el alumnado, tanto el observador como el observado, debe ser crítico y reflexivo, favoreciendo especialmente su desarrollo mental.

### **3. ANÁLISIS DEL POTENCIAL EDUCATIVO DE LOS ROLES BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN DEPORTIVA**

Uno de los aspectos con los que trabajar el desarrollo mental, moral, social y emocional en la Educación Deportiva es mediante la transferencia de responsabilidades a los y las alumnas a través de la asignación de roles, dándoles un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tanto alumnado como docentes coinciden en que los roles suponen un elemento motivador y de desarrollo social (García López y Gutiérrez, 2016), e incluso Siedentop, Hastie y Van der Mars (2011) destacan que el éxito del modelo radica en una adecuada implementación de los roles, coincidiendo con los resultados de la investigación de Hastie (2003). Las ventajas de ofrecer responsabilidades a los alumnos son, según Jiménez (2008), el desarrollo de la autonomía personal, el cual permite la mejora de la autoestima al depositar la confianza en ellos, el aumento de la confianza y el respeto hacia los compañeros, y la muestra de valores positivos como la empatía, la responsabilidad, etc.

Durante la unidad didáctica o temporada, los alumnos y alumnas asumen al menos dos roles, el de jugador y un rol de responsabilidad (García López y Gutiérrez, 2016), siendo las conductas que se esperan las que tienen una enorme relación con las competencias básicas (Contreras y Cuevas, 2011). La OCDE (2003) define en el proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) las competencias básicas como la capacidad para responder con éxito a exigencias complejas en un contexto particular, movilizandoo conocimientos y aptitudes cognitivas y prácticas, y componentes sociales y comportamentales como actitudes, emociones, valores y motivaciones (Rychen y Salganik, 2006). Dado que son muchos los roles que podemos introducir, desarrollaremos aquellos con más potencial educativo.

Cada rol favorece el desarrollo de unas competencias, aunque predominan las competencias sociales y cívicas, e iniciativa personal y espíritu emprendedor que serán las que más contribuyen al desarrollo mental, moral, social y emocional del alumnado.

### 3.1. Rol de jugador

El rol de jugador es común a todo el alumnado y requiere esforzarse por aprender los contenidos técnico-tácticos, jugar con implicación y deportividad, apoyar y animar a los compañeros y las compañeras, y respetar a los contrarios y equipo arbitral (Siedentop et al., 2020). Como jugador, además de disfrutar del juego, controlar su comportamiento y conocer las reglas son comportamientos y actitudes que fomenta el modelo y muy relacionados con la competencia social y ciudadana (García López y González Villora, 2011) y que contribuyen al desarrollo moral y social del alumnado, independientemente del grupo de edad. Para ello es fundamental que el juego de referencia sea diseñado para una participación máxima e igualitaria (García López y Gutiérrez, 2016).

### 3.2. El entrenador

Un rol clave en la implementación del modelo es el de entrenador, asumiendo uno de los mayores grados de responsabilidad durante la temporada y que hace a alumnos y alumnas trabajar principalmente dos competencias básicas: la competencia social y ciudadana, y autonomía y espíritu emprendedor (García López y González Villora, 2011). Este rol se suele asignar teniendo en cuenta el nivel de desarrollo social y motriz del alumnado (García López y Gutiérrez, 2016). Tanto si el alumno o alumna es seleccionado por ser socialmente competente como por ser motrizmente competente, en ambos casos establecemos modelos de ayuda positivos y se trabajan responsabilidades que pueden favorecer la empatía dentro del plano social y emocional.

Entre los seis y ocho años el alumnado se sitúa en la primera fase del juicio moral, razonamiento interpersonal, en el nivel Convencional de Kohlberg, donde toma como referencia los intereses del grupo más cercano (Kohlberg, 1976), en este caso el equipo. Es un rol que durante la práctica no implica más allá de la transmisión de información acerca de la tarea cuando se desarrolla a esta edad, y en múltiples ocasiones presenta carencias en este proceso, por lo que no se alcanzan los objetivos planteados. Por otro lado, funciones como buscar ayuda del docente para dirigir prácticas del equipo desarrollan la competencia en autonomía y espíritu emprendedor (García López y González Villora, 2011), apareciendo en ocasiones dicha situación al verse superados en el

momento de transmisión de la tarea a sus compañeros, teniendo en cuenta el nivel de la tarea.

Del mismo modo, con el modelo en práctica, el alumnado requiere de la ayuda del docente para llevarlo a cabo, ya que no posee las capacidades necesarias para diseñar planes diarios. Es decir, el alumnado con edades comprendidas entre los seis y ocho años, puede ejercer el rol de entrenador simplemente explicando la tarea a sus compañeros y en numerosas ocasiones requerir la ayuda del profesor, cuestionando la aportación de este rol al desarrollo moral y mental, como se ha podido observar en experiencias previas (Martínez et al., 2019; Gutiérrez et al., 2014). Por su parte, García López y Gutiérrez (2016) plantean cuatro fases de desarrollo de la responsabilidad del rol de entrenador de las cuales las dos primeras, control de la tarea, y transmitir información, son las indicadas para el grado de autonomía que caracteriza a los alumnos en la etapa en la que nos encontramos.

Todas estas tareas que se esperan del entrenador le obligan a expresarse ante un público como es el equipo al que pertenece, incluyendo así el trabajo de la competencia de comunicación lingüística (García López y González Villora, 2011), aunque como hemos mencionado, se hacen patentes dificultades en la expresión oral del alumnado en tareas complejas.

Entre los ocho y diez años el rol de entrenador seguirá centrándose en las dos primeras fases que establecen García López y Gutiérrez (2016), dado que el grado de desarrollo mental del alumnado no permite avanzar aún a las dos últimas fases. La primera fase es “controlar la tarea”, donde el alumno con este rol debe controlar que se realice correctamente la tarea y preguntar posibles dudas al docente. Y la segunda fase, “transmitir información”, donde el entrenador recibe la información del docente y tiene que transmitírsela a sus compañeros, además de supervisar la tarea. Sin embargo, dado que el grupo de “iguales” ejerce una influencia superior a la recibida por los adultos (Kohlberg, 1976), Jiménez (2014) señala que lo más acertado es trabajar a través de modelos positivos para el alumnado respecto a las actitudes y conductas que perseguimos, atribuyéndole a estos roles gran importancia, trabajando de esta manera el plano social. Una posibilidad en este caso, puede ser que el docente sea quien haga asignación de los roles con el fin de trabajar competencias concretas. Un ejemplo de ello lo encontramos en Gutiérrez, García López y Contreras (2014) donde se atribuye el rol de

entrenador al alumnado menos integrado, obteniendo resultados positivos al final del programa.

Entre los diez y doce años los niveles de desarrollo del alumnado nos permiten avanzar en las fases que establecen García López y Gutiérrez (2016), tanto a la tercera fase, selección de tareas, como a la cuarta, diseño de tareas, con responsabilidades que favorecen la autodirección, delegando en el alumnado la tarea de diseñar, organizar e impartir alguna sesión, o simplemente seleccionando una actividad de las propuestas por el docente. Partiendo de ello, el diseño de juegos por parte del alumnado puede ser un excelente medio mediante el cual trabajar la justicia social. Mediante un análisis de la realidad por parte del alumnado, reflexionando con los miembros del equipo, pueden plantear modificaciones para adaptar el juego al nivel de habilidad de todos los compañeros consiguiendo así una participación equitativa, fomentando el sentimiento de competencia y autonomía, lo que contribuye al desarrollo moral, emocional y social.

### **3.3. El preparador físico**

El siguiente rol es el de preparador físico, el cual se ha empleado en varias unidades como las de Martínez et al. (2019) o Gutiérrez et al. (2014). El alumnado que asume este rol debe dirigir el calentamiento, adquiriendo funciones que tenía el entrenador, pero desde el plano físico. Por ello, las competencias trabajadas son las mismas que trabaja el entrenador, aunque el grado de responsabilidad es menor dado que el manejo de situaciones complicadas es menor (García López y González, 2011). En los primeros niveles de Educación Primaria es conveniente que el docente establezca la rutina de calentamiento, y progresivamente dar autonomía al alumnado en la dirección y modificación.

### **3.4. Árbitro**

El árbitro es un rol básico muy complejo y de gran potencial educativo. Está presente durante la competición, pudiendo ser varios alumnos y alumnas quienes lo desarrollen. El alumnado que adopta este rol debe estudiar las reglas, ser justo e imparcial con ambos equipos, emitir juicios decisivos en el juego, explicar sus decisiones, observar a los jugadores e informar al maestro de conductas no deportivas. Estas actuaciones favorecen el desarrollo de las competencias sociales y

cívicas, y que obtienen sentido ya que los alumnos a esta edad comienzan a observar si sus compañeros cumplen o no las reglas, y surge la necesidad de un acuerdo mutuo en las diferentes situaciones de juego (Jiménez, 2015). Para la formación de este rol se establecen cinco fases (Hastie, 1998):

1. El alumno participa como jugador y aprende las reglas.
2. El alumno acompaña al docente mientras hace de árbitro.
3. El alumno hace de asistente asumiendo algunas funciones.
4. El alumno es árbitro y el docente le ayuda en decisiones difíciles.
5. El alumno es autónomo en su rol.

Se avanza a lo largo de las mismas en función de la autonomía del alumnado, pudiendo incluso estabilizarnos en alguna fase intermedia en los primeros niveles de Educación Primaria.

En segundo lugar, y del mismo modo, podemos seleccionar a alumnos y alumnas que muestran problemas en el juego limpio para que desempeñen el rol de árbitro, favoreciendo en mayor grado su desarrollo moral. Para hacerlo, debemos tener en cuenta que el alumnado comienza a tener autonomía moral y desliga el bien y el mal de aquello que señalan los adultos, y entienden la intencionalidad de las acciones (Kohlberg, 1969). De esta manera, se puede hacer reflexionar al alumnado sobre el concepto de justicia, que asuman la responsabilidad de sus actos y elijan las sanciones de manera proporcionada, considerando el engaño como lo peor. Para ello, como ya hemos hecho mención, tenemos el comité deportivo en el que se puede deliberar la sanción más justa para cada una de las acciones, de modo que, si se repitiese, no exista la necesidad de una nueva reunión del comité.

### **3.5. Director deportivo**

Otro rol con gran importancia es el de director deportivo, que se encarga de la organización del equipo, ayudar a los miembros del mismo, recoger el material que se genera durante la temporada, y como enlace del equipo con el docente, con lo que trabajamos la competencia de autonomía e iniciativa personal. Es importante trabajar la adopción de perspectivas escuchando las ideas y explicaciones de los compañeros (Jiménez, 2015), y siendo el director quien gestione las reuniones de

grupo, favorecemos la competencia lingüística y las competencias sociales y cívicas.

Este último aspecto, escuchar las ideas y explicaciones de compañeros, también se trabaja al margen de los roles en los comités o grupos de rol, formados por miembros de los distintos equipos y que tienen diversas funciones. Por ejemplo, el comité de disciplina deportiva o comité de juego limpio, donde el alumnado reflexiona sobre las conductas o actitudes de los compañeros y se establece una sanción justa y proporcionada a la falta cometida desde el punto de vista moral (Jiménez, 2015). Otras de sus funciones, que ya hemos adelantado, son la de elaborar las normas de convivencia y reglas para aquellas situaciones conflictivas que surgen durante el juego y a las que se pretende poner solución, desarrollando las competencias sociales y cívicas, y de iniciativa y espíritu emprendedor. Estos comités suponen un paso más en la autonomía del alumnado que tiene que mostrar la capacidad de acuerdo y colaboración (García López y Gutiérrez, 2016). Además, Siedentop et al. (2020) destacan los comités como ideales a partir de Educación Secundaria, aunque el grado de desarrollo de los alumnos nos indica que a los siete u ocho años comienzan a tomar conciencia de la necesidad de llegar a un acuerdo mutuo a la hora de superar situaciones de conflicto en el juego.

## CONCLUSIONES

Debemos destacar que el modelo de Educación Deportiva tiene un gran potencial para el desarrollo integral del estudiantado. Por un lado, elementos esenciales como el sentimiento de pertenencia y la competición contribuyen a un desarrollo integral del alumnado, siendo fundamentales en este aspecto. Y, por otro, la cesión de responsabilidades al alumnado a través de los roles, sobre todo el de entrenador, y en mayor medida el de árbitro. Estos hacen una aportación especial en el desarrollo social, y de manera más pronunciada el árbitro en el aspecto moral.

Como se ha ido señalando durante el texto, como docentes, debemos adecuar todos los aspectos al nivel de nuestro alumnado optimizando el proceso de enseñanza- aprendizaje que nos permita focalizar la atención en el desarrollo mental, moral, social y emocional. Para ello, debemos aprovechar el gran número de situaciones que se darán durante el

desarrollo del modelo y afrontarlas teniendo en cuenta el grado de desarrollo mental del alumnado, consiguiendo mayores beneficios.

Por lo tanto, podemos concluir, que el modelo se sitúa con un gran potencial de desarrollo mental, moral, social y emocional del alumnado, pero que para ello el docente debe adecuar los diferentes aspectos que caracterizan la Educación Deportiva a la edad del alumnado, con el fin de obtener los mejores resultados posibles.

### BIBLIOGRAFÍA

- Contreras Jordán, O. R. (2004). *Didáctica de la Educación Física: un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.
- Contreras Jordán, O. R., De la Torre Navarro, E., y Velázquez Buendía, R. (2001). *Iniciación Deportiva*. Madrid: Síntesis.
- Contreras Jordán, O. R. y Cuevas Campos, R. (Ed.). (2011). *Las competencias básicas desde la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Contreras Jordán, O. R., Arribas Galarraga, S., y Gutiérrez Díaz del Campo, D. (2017). *Didáctica de la educación física por modelos para educación primaria*. Madrid: Síntesis.
- Cuevas, R., García López, L. M. y Contreras, O. R. (2014). Influencia del modelo de Educación Deportiva en las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 155-162.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Drewe, S. B. (2000). The logical connection between moral education and physical education. *Journal of Curriculum Studies*, 32, 561-573. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220270050033628>
- Ebbeck, V. y Gibbons, S. (2003). Explaining the Self- Conception of Perceived Conduct Using Indicators of Moral Functioning in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(3), 284-291. DOI: [10.1080/02701367.2003.10609093](https://doi.org/10.1080/02701367.2003.10609093)
- Enesco, L. y Sierra, P. (1994). La violencia en televisión. Breve revisión de los estudios. *Infancia y sociedad*, 27(28), 135-146.

- García López, L. M. y González Villora, S. (2011). La enseñanza deportiva escolar orientada al desarrollo de las competencias básicas. En O. R. Contreras Jordán, y R. Cuevas Campos (Ed.). *Las competencias básicas desde la Educación Física* (pp.117-144). Barcelona: INDE.
- García López, L. M., Gutiérrez Díaz del Campo, D., González, S. y Valero, A. (2012). Cambios en la Empatía, la Asertividad y las Relaciones Sociales por la Aplicación del Modelo de Instrucción Educación Deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 21, 321-330. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235126897012.pdf>
- García López, L. M. y Gutiérrez Díaz del Campo, D. (2016). *Aprendiendo a enseñar deporte. Modelos de Enseñanza Comprensiva y Educación Deportiva*. Barcelona: INDE.
- García López, L. M., y Kirk, D. (2021a). Coaches' perceptions of sport education: A response to precarity through a pedagogy of affect. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1891211>
- García López, L. M., y Kirk, D. (2021b). Empowering children from socially vulnerable backgrounds through the use of roles in sport education. *Sport, Education and Society*, 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1897563>
- Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte: La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.
- Gutiérrez Díaz del Campo, D., García López, L. M., Hastie, P. A. y Calderón Luquín, A. (2013). Spanish student's perceptions of their participation in seasons of Sport Education. *The Global Journal of Health and Physical Education Pedagogy*, 2, 111-127.
- Gutiérrez Díaz del Campo, D., García López, L. M., Chaparro Jilite, R, Fernández Sánchez, A. J. (2014). Aplicación del modelo de Educación Deportiva en segundo de Educación Primaria. Percepciones del alumnado y el profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 131-144.
- Gutiérrez Díaz del Campo, D., García-López, L. M., y Contreras, O. R. (2014). Competencia táctica y técnica de alumnos de segundo curso de Educación

- Primaria. Preparados para aprender deporte. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 16(3), 214-231. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4908261>
- Harvey, S., Kirk, D., y O'Donovan, T. M. (2014). Sport education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport. *Sport, Education and Society*, 19(1), 41-62. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.624594>
- Hastie, P. A. (1998). Helping Middle School Students Become Good Officials. *Teaching Elementary Physical Education*, 9(4), 20-21.
- Hastie, P. A. (2003). Teaching sport within physical education: *Applying research to enhance instruction*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hastie, P. A., Martínez de Ojeda, D., y Calderón Luquin, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535202>
- Jiménez Martín, P. J. (2008). *Manual de estrategias de intervención en actividad física, deporte y valores*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez Martín, P. J. (2014). *Intervención psicológica en actividad física y deporte. ¿El cambio es posible?* Madrid: Pirámide.
- Jiménez Martín, P. J. (2015). *¿Sumas o restas? El reto de educar en valores*. Junta de Castilla la Mancha. Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- Kohlberg, L. (1969). Stages and sequence: the cognitive developmental approach to socialization. En D.A. Gosnlin (Ed.). *Handbook of socializations theory and research*. (pp.347-480). Chicago: Rand McNally
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. En T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior. Theory, research and social issues* (pp.31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lauder, A. G. (2001). *Play practice: the games approach to teaching and coaching sports*. Champaign, III.: Human Kinetics.

- Martínez de Ojeda, D., Puente, F., Méndez A. y Mahedero, M. P. (2019). Experiencia inicial del modelo de Educación Deportiva en primero de Educación Primaria. Percepción del alumnado y del docente. *Retos*, 36, 203-210. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68029>
- OCDE (2003). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*. París: OCDE.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Rychen, D. S., y Salganik, L. H. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Barcelona: CEAC.
- Schwamberger, B. (2015). *Moral development and sporting behavior in sport education: case studies of preservice teachers* (Doctoral dissertation, University of Alabama Libraries).
- Schwamberger, B., Wahl-Alexander, Z., y Ressler, J. (2017). Ensuring moral development in physical education. *Strategies*, 30(2), 33-37.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through Positive Sport Experiences*. Champaign (Illinois): Human Kinetics.
- Siedentop, D. (2002). Sport Education: a retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 409-428. DOI: [10.1123/jtpe.21.4.409](https://doi.org/10.1123/jtpe.21.4.409)
- Siedentop, D., Hastie, P. A., y van der Mars, H. (2020). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Spittle, M., y Byrne, K. (2009). The Influence of Sport Education on Student Motivation in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14, 253-266. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408980801995239>
- Wahl-Alexander, Z., Sinelnikov, O., y Curtner-Smith, M. (2017). A longitudinal analysis of students' autobiographical memories of participation in multiple sport education seasons. *European Physical Education Review*, 23(1), 25-40.  
DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X15624246>
- Wallhead, T., y O'Sullivan, M. (2005). Sport Education: physical education for the new millennium? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(2), 181-210. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408980500105098>