

## Aprendiendo a enseñar mediante el modelo de Educación Deportiva en centros de educación especial: de la teoría a la práctica

### Learning to teach through the Sport Education model in special schools: from theory to practice

Jorge Abellán, Yessica Segovia

Universidad de Castilla-La Mancha (España)

**Resumen.** Este trabajo pretende ofrecer una aproximación pedagógica de aplicación del modelo de Educación Deportiva en un contexto curricular tan singular como son los centros de educación especial. Con este propósito el artículo tiene tres objetivos: (i) mostrar una propuesta didáctica dirigida a un centro de educación especial, utilizando una intervención desarrollada mediante el modelo de Educación Deportiva; (ii) exponer los facilitadores y las barreras de su puesta en práctica, y (iii) ofrecer propuestas de mejora para futuras aplicaciones. La propuesta didáctica de este trabajo se desarrolló en un centro de educación especial donde participaron la totalidad de estudiantes matriculados (12 estudiantes entre 14 y 23 años) y una maestra de Educación Física. El programa se co-diseñó entre la maestra del centro de educación especial y los investigadores-autores de este trabajo. Se valoró la aplicabilidad y viabilidad del programa desde un enfoque cualitativo. Los resultados mostraron la aplicabilidad y potencial del modelo de Educación Deportiva en el contexto del centro de educación especial cuando se co-diseña pensando en todos los estudiantes. Como facilitadores destacaron los elementos esenciales del modelo (equipo, temporada, enseñanza basada en el juego y centrada en el estudiante y los roles). Las principales barreras detectadas se asociaron principalmente a la programación de elementos del modelo para favorecer una participación equitativa e inclusiva del alumnado (roles, contenido o equipo), el tiempo y motivar hacia la competición. Asimismo, se ofrecen propuestas de mejoras para futuras aplicaciones basadas en las barreras encontradas en la aplicación.

**Palabras clave:** discapacidad intelectual, modelos pedagógicos, equidad, igualdad de oportunidades, diseño universal para el aprendizaje.

**Abstract.** This work aims to present a pedagogical approach to applying Sport Education model in a curricular context as unique as Special Schools. With this purpose, this paper has three aims: (i) show a didactic proposal aimed at a Special School, using an intervention developed through the Sport Education model; (ii) expose the facilitators and barriers to its implementation, and (iii) offer improvement proposals for future applications. The pedagogical proposal of this work was developed in a Special School where all enrolled students (12 students between 14 and 23 years old) and a physical education teacher participated. The program was co-designed between the teacher at the Special School and the researchers-authors of this work. The applicability and viability of the program was assessed from a qualitative approach. The main results showed the applicability and potential of the Sport Education model in the context of the Special Schools when it is co-designed with all students in mind. As facilitators they highlighted the essential elements of the model (team, season, game-based and student-centered teaching, and roles). The main barriers detected were mainly associated with the programming of elements of the model to promote equitable and inclusive participation of students (roles, sport or team), time and motivation towards competition. Additionally, improvement proposals are outlined based on identified barriers encountered during implementation.

**Key-words:** intellectual disability, pedagogical models, equity, equal opportunities, universal design for learning.

---

Fecha recepción: 02-05-24. Fecha de aceptación: 08-07-24

Jorge Abellán

jorge.abellan@uclm.es

### Introducción

En la búsqueda de una Educación de calidad, los modelos pedagógicos son una alternativa con el potencial de favorecer la participación de estudiantes que suelen ser ignorados (p.ej., estudiantes con baja competencia motriz, estudiantes con discapacidad, etc.) por el enfoque tradicional de la Educación Física (EF). En este contexto de renovación, el valor pedagógico de los elementos esenciales del modelo de Educación Deportiva (MED) y la estructura flexible que caracterizan al modelo permiten ofrecer entornos de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de la equidad y la igualdad de oportunidades (Farias et al., 2017). Con este trabajo se pretende ofrecer una aproximación pedagógica de la aplicación del MED en un contexto muchas veces olvidado, el de los centros de educación especial (CEE). Para ello, tomamos como referencia e inspiración para nuestro trabajo el libro "Aprendiendo a enseñar deporte. Modelos de Enseñanza comprensiva y Educación deportiva" de García López y Gutiérrez (2017), así como el trabajo de Kirk (2020) relacionado con las pedagogías críticas en busca de

una EF más justa y la idea de que ninguna transformación educativa es posible sin el profesorado. Por ello, los objetivos del presente trabajo son: (i) mostrar una propuesta didáctica dirigida a un CEE, utilizando una intervención desarrollada mediante el MED; (ii) exponer los facilitadores y las barreras de su puesta en práctica, y (iii) ofrecer propuestas de mejora para futuras aplicaciones. Con el fin de lograr estos objetivos, en primer lugar, se presentará una justificación de la propuesta, basada en la legislación educativa española y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Tras ella, se realizará la fundamentación teórica que sustenta la propuesta, y finalmente, se expondrá el planteamiento didáctico, acompañado de los resultados y decisiones de acción para el futuro.

### Justificación

#### *Los centros de educación especial en la legislación educativa española*

En España, y de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica

2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), se establece que el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) es aquel que requiere de determinados apoyos para afrontar barreras del aprendizaje derivadas de una discapacidad o trastorno grave de conducta (Artículo 73.1). Dicho alumnado se encuentra dentro de la categoría de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. La LOMLOE (2020) establece que, de manera general, la escolarización del alumnado con NEE se regirá por la normalización e inclusión y que su escolarización en unidades o CEE solamente se realizará cuando “sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios” (LOMLOE, 2020, p. 63).

En el curso 2022/2023, un total de 41.521 estudiantes (27.424 hombres y 14.097 mujeres) fueron escolarizados en 478 CEE, 198 de titularidad pública y 280 privada, impartiendo las enseñanzas oficiales como enseñanza concertada (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2024). El resto, 221.211 estudiantes, encuadrados en el alumnado con NEE asociadas a discapacidad o trastornos graves se encontraban escolarizados en centros ordinarios. Respecto al tipo de discapacidad, entre los grupos más numerosos destaca el de discapacidad intelectual (DI), con un 26,1% del total. En muchas comunidades, como Castilla-La Mancha en la que se contextualiza esta propuesta, prácticamente solo se escolariza en los CEE alumnado con DI, trastorno del espectro autista y pluridiscapacidad.

En los CEE el desarrollo curricular es diferente al ordinario, y, aunque existen discrepancias en función de las distintas comunidades autónomas, la forma habitual agrupa al alumnado en Educación Infantil, Educación Básica Obligatoria (EBO) y Transición a la vida adulta (TVA). En el caso de la Comunidad de Castilla-La Mancha, la regulación del funcionamiento de los CEE se realiza mediante la Orden de 25/07/2016. Dicha orden hace mención expresa al área de EF, ubicada en el ámbito de autonomía personal y habilidades de la vida diaria en el caso de EBO y el módulo de autonomía personal en el caso de TVA.

### ***La Educación de Calidad en los Objetivos de Desarrollo Sostenible***

De los 17 ODS propuestos por Naciones Unidas (2015), se destaca especialmente el cuatro: Educación de Calidad, por su relación con la EF y el alumnado con discapacidad. El objetivo en cuestión pretende “garantizar una Educación inclusiva y equitativa de Calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Organización de Naciones Unidas, 2015, p. 16). En su meta 4.5. Disparidad de género y colectivos vulnerables indica que, de aquí a 2030, los países firmantes se comprometen a eliminar las disparidades en la educación y a asegurar el acceso a todos los niveles educativos de los colectivos en situación de vulnerabilidad, entre los que se encuentran las personas con discapacidad. El desarrollo de este trabajo trata de contribuir al desarrollo de una Educación de Calidad que proporcione oportunidades de aprendizaje permanente para el

alumnado escolarizado en CEE, y de este modo ayudar a mejorar el desarrollo de la investigación en atención a la diversidad en el ámbito de la EF.

### **Fundamentación teórica**

Un modelo pedagógico es “un planteamiento a largo plazo que proporciona 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). La práctica basada en modelos se considera como una pedagogía innovadora y una alternativa a los enfoques tradicionales en EF (Casey y Kirk, 2021). No obstante, todavía sigue primando el currículo multi-actividad como el predominante en la EF actual. La práctica basada en modelos pedagógicos surge para tratar de resolver los problemas que el currículo multi-actividad ocasiona, como, por ejemplo, que no atiende a la diversidad y no permiten profundizar en los aprendizajes (Casey y Kirk, 2021).

Existe un buen número de modelos pedagógicos en EF y diferentes clasificaciones en función de diferentes autores y de las intenciones organizativas. Siguiendo a Pérez-Pueyo et al. (2021) los modelos se clasifican en básicos, emergentes y en vías de consolidación, atendiendo a su grado de consolidación, investigación e implantación en las aulas. En cuanto a los modelos básicos se incluyen: el Aprendizaje Cooperativo, la Enseñanza Comprensiva del Deporte (ECD), el modelo de Responsabilidad Personal y Social y el MED.

Los modelos tienen una estructura de elementos distintivos e innegociables (Hastie y Casey, 2014) que permiten verificar su implementación en su versión más fiel. Aunque también se caracterizan por su flexibilidad para ser adaptados al contexto en el que se pretenden aplicar. Precisamente, uno de los aspectos clave que justifican la utilización del MED en el presente trabajo es que los modelos son flexibles para ser adaptados a diferentes contextos (Fernández-Río et al., 2021). A continuación, se realizará un recorrido desde el MED en general, a su puesta en práctica con estudiantes con NEE en particular. Finalmente, nos detendremos en los trabajos destinados exclusivamente al MED en los CEE.

### ***El modelo de Educación Deportiva***

Actualmente, el MED podría ser considerado el modelo más popular en el marco de la EF, como muestra la cantidad de investigaciones recogidas en la revisión de Fernández-Río e Iglesias (2024). Fue creado por Daryl Siedentop con el objetivo de que los estudiantes tuvieran “experiencias auténticas y educativamente enriquecedoras (...) en el contexto de la EF escolar” (Siedentop, 2002, p. 409). Sus metas son la formación de deportistas competentes, cultos y entusiastas (Siedentop, 1994; Siedentop et al., 2020).

El diseño del MED incluye las seis características del deporte institucional que el autor consideró que hacían tan especial el deporte extraescolar y que no habían terminado de

incluirse en las clases de EF (Siedentop, 1994). Estas características son: (i) estructura de temporadas deportivas, (ii) afiliación, (iii) evento culminante, (iv) registro de datos, (v) competición y (vi) festividad. De acuerdo con García López y Gutiérrez (2017), estas características persiguen un objetivo doble, por un lado, dar a conocer el fenómeno socio-cultural deportivo, y, por otro lado, desarrollar objetivos educativos del currículo de la EF escolar. Sin embargo, es importante destacar que trasladar los aspectos positivos del deporte extraescolar no asegura en el alumnado una experiencia deportiva auténtica, ya que el deporte no es educativo *per se*. Con el objetivo de tratar de solucionar el posible trasvase de elementos considerados poco educativos del deporte extraescolar a la EF escolar, el MED añade dos modificaciones principales, denominadas filtros educativos por Gutiérrez (2017): adaptación del contenido a las características del alumnado y el desarrollo de la responsabilidad y el conocimiento a través de los roles (García López y Gutiérrez, 2017).

El MED surgió en el área de EF y ha sido aplicado con éxito en las diferentes etapas educativas. Además, su expansión ha alcanzado otros ámbitos con éxito, entre los que podemos destacar, de acuerdo con Segovia (2021): el extracurricular, con trabajos como el de Wahl-Alexander y Morehead (2017) con su aplicación en campamentos o en una escuela deportiva en Nuñez et al. (2020), y el curricular en ámbitos singulares, como por ejemplo los trabajos de Molina et al. (2020, 2023), quienes aplican el MED en la escuela rural. Sin duda, la posibilidad de aplicar el MED en los CEE supone un paso en el desarrollo de la expansión contextual (Segovia, 2021). Esta orientación hacia la expansión curricular en ámbitos singulares es la que adquiere el presente trabajo.

### ***El modelo de Educación Deportiva y el alumnado con necesidades educativas especiales***

Como hemos mencionado, la investigación en modelos pedagógicos en EF ha demostrado una mejora en diferentes dominios del aprendizaje de los estudiantes, como el cognitivo, el social, el físico y el afectivo. Sin embargo, entre los hallazgos de la revisión de Fernández-Río e Iglesias (2024) se ha detectado que todavía existen determinados aspectos a profundizar, por ejemplo, respecto a la aplicación de los modelos pedagógicos para atender a la diversidad del aula. En esta diversidad los autores incluyen a las chicas, a los estudiantes con baja habilidad motriz y a los estudiantes con NEE. Respecto a los estudiantes con NEE, se concluye que se debería tratar de incrementar el tiempo de práctica de estos estudiantes trabajando en pequeños grupos, aumentar su percepción de competencia y desarrollar sus habilidades y su responsabilidad (Fernández-Río e Iglesias, 2024).

En este sentido, Block et al. (2021) incluían la necesidad de investigar la adecuación de los modelos pedagógicos en EF respecto al alumnado con NEE cuando trataban de sentar las bases de la investigación en la EF adaptada. En su opinión, los modelos pedagógicos en EF han sido diseñados sin tener en cuenta al alumnado con discapacidad. Lo que les

hace plantearse la siguiente pregunta: “¿son los modelos en EF apropiados y efectivos para estudiantes con discapacidad?” (Block et al., 2021, p. 7). Esta pregunta plantea una controversia con lo expuesto anteriormente, donde la enseñanza por modelos se establecía en la respuesta a la exclusión y la poca atención a la diversidad del enfoque multi-tarea de la EF tradicional (Casey y Kirk, 2021). Estas perspectivas de investigación, y la posibilidad de que el alumnado con NEE pueda beneficiarse de la aplicación de los modelos pedagógicos en EF inspiran y justifican la realización de este trabajo.

En lo que respecta específicamente a los trabajos previos en los que se emplea el MED o características esenciales de este con estudiantes con NEE, encontramos tres ámbitos de aplicación: i) el de los centros ordinarios, en los que se incluyen estudiantes con discapacidad en los grupos que realizan el modelo [por ejemplo, los trabajos de Tindall (2013) y Menéndez y Fernández-Río (2017)]; ii) el de los campamentos específicos para jóvenes con discapacidad [por ejemplo, los trabajos de Fittipaldi-Wert et al. (2009) y Tindall et al. (2016)]; iii) y finalmente el de los CEE, de los que nos ocuparemos más detenidamente en el siguiente apartado.

Además, se encuentran diversos artículos de carácter docente, dirigidos a profesionales, con pautas para realizar adaptaciones al MED con la intención de favorecer la participación de estudiantes con discapacidad o NEE, como por ejemplo el trabajo de Pressé et al. (2011). Finalmente, también existen algunos trabajos destinados a sensibilizar hacia la discapacidad empleando para ello este modelo, normalmente desarrollado con un deporte adaptado, como los trabajos de Foley et al. (2009), Grenier et al. (2014) o Abellán et al. (2022).

### ***El modelo de Educación Deportiva en centros de educación especial***

Sin embargo, al realizar esta revisión de la literatura, se observa que los trabajos destinados a grupos específicos de personas con discapacidad son muy escasos. Es especialmente relevante mencionar que se han encontrado pocos trabajos orientados al alumnado con DI, el más numeroso entre el alumnado con NEE en España. A continuación, se presentan los dos trabajos que de manera más directa han servido de soporte teórico al planteamiento didáctico presentado a continuación.

En Abellán y González-Martí (2020), un grupo de 30 alumnos de un CEE completaron una temporada de balonmano. Entre los resultados positivos más relevantes destacan que, según el equipo directivo del centro, la aplicación había “dado vida al centro”. También señalaron el desarrollo de responsabilidades que los roles habían proporcionado a los alumnos participantes. Entre los problemas se destaca que han existido dificultades para llevar a cabo la temporada durante el horario exclusivo de EF y los inconvenientes para desempeñar el rol de árbitro de la mayoría del alumnado.

En Abellán y Segovia (2021), se evaluó la implementación del MED en cuatro CEE diferentes, tratando de conocer las características de su diseño para el contexto del

alumnado con DI y explorando la percepción de los maestros de EF encargados de llevarlos a la práctica. Los resultados mostraron que, en comparación con metodologías más tradicionales, los docentes manifiestan que han percibido en su alumnado una motivación alta, acompañado de sentimientos de competencia y utilidad.

Sin embargo, en ambos trabajos apenas se tuvo contacto con los maestros implicados durante el desarrollo de las temporadas, sino que los datos se obtuvieron al terminar la implementación, no pudiendo los investigadores realizar sugerencias a modo de propuestas de mejora. Con este trabajo se pretende subsanar esta carencia en el desarrollo de temporadas siguiendo el MED en un CEE, realizando un seguimiento y asesoramiento más continuo.

### **Planteamiento didáctico**

En este planteamiento didáctico se presenta y evalúa una temporada del MED desarrollada en un CEE. Con la exposición de esta propuesta se cumple con el objetivo (i) del presente trabajo.

### **Participantes y contexto**

Los participantes fueron elegidos de forma intencional debido al interés mostrado en el desarrollo de este trabajo por parte de la maestra participante, que contactó con los autores del trabajo solicitando asesoramiento para el desarrollo del MED en su centro. El centro era uno de los 24 CEE que se encuentran situados en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. El CEE era de naturaleza privada e imparte enseñanzas oficiales en régimen de concierto con la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

En el centro estaban escolarizados un total de 12 estudiantes pertenecientes a la localidad en la que encuentra y sus alrededores. Ninguno de los estudiantes tenía experiencia previa en el MED. La maestra tenía 29 años y dos cursos académicos de experiencia docente, ambos en el centro en el que se llevó a cabo este trabajo. Asimismo, había recibido formación en el MED en sus estudios de Grado, pero no lo había puesto en práctica en su trayectoria profesional. Respecto al alumnado, participaron todos los estudiantes ( $N = 12$ ; ocho chicos y siete chicas) adscritos al centro educativo. Estos tenían un rango de edad entre los 14 y los 23 años y pertenecían a tres grupos-clase diferentes, dos de TVA y uno de EBO.

### **Procedimiento**

La presente experiencia didáctica forma parte del pilotaje de una intervención más amplia (Proyecto: Desarrollo de la autonomía del alumnado de centros de Educación Especial a través del MED). En primer lugar, se realizó un análisis específico del contexto del CEE, y se llevó a cabo la presentación del proyecto al centro educativo. Tras ello, se diseñó la propuesta inicial, basada en las experiencias previas indicadas en la fundamentación teórica. Se realizaron dos reuniones previas para poner en común con la maestra esta propuesta inicial. La temporada se llevó a cabo durante un total de tres meses. Durante ese tiempo se realizó un

seguimiento y asesoramiento a la maestra por parte de los autores de este trabajo. Finalmente, se realizó la primera evaluación, basada en la detección de facilitadores y barreras de la puesta en práctica. El fruto de este análisis se presenta en el apartado de resultados del trabajo.

Siguiendo los requerimientos éticos de la investigación, se informó de los objetivos del proyecto y se obtuvo el consentimiento de participación. Asimismo, se garantizó el anonimato y confidencialidad de todos los participantes.

### **La temporada de Educación Deportiva**

Se aplicó una temporada integrada (García López y Calderón, 2021) de 15 sesiones de 45 minutos agrupadas en sesiones dobles semanales. Se diseñó un formato de competición por eventos deportivos siguiendo un esquema de temporada cíclico de tres sesiones: 1º enseñanza-aprendizaje del contenido deportivo (práctica dirigida), 2º entrenamiento en equipo (contenido y las responsabilidades de organización de la competición) (práctica autónoma) y 3º competición (García López y Calderón, 2021). En este sentido, la temporada se dividió en dos ciclos deportivos precedidos de una fase de organización de la temporada y una festividad final (Tabla 1).

Para la planificación de la temporada se tuvieron en cuenta las indicaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje, el análisis del contexto y la propia experiencia investigadora de los autores (Abellán y González-Martí, 2020; Abellán y Segovia, 2021). La realización de la temporada se llevó a cabo durante las clases obligatorias de EF. Todo el programa se co-diseñó entre el equipo investigador y la maestra del centro. De esta manera, se fueron realizando ajustes durante el desarrollo de la temporada.

El contenido deportivo desarrollado en la temporada fue el de las “pruebas motrices” como deporte específico para personas con DI (Abellán y Sáez-Gallego, 2014). Concretamente se incluyeron dos pruebas: lanzamiento de precisión (ciclo 1) y bolos (ciclo 2), ambas pertenecientes a la categoría de los juegos deportivos de blanco y diana.

Tabla 1.  
Resumen de la temporada

Fase	Sesión (Tiempo)	Ciclo de práctica
Organización	1 (90')	
Ciclo 1: lanzamiento de precisión	2-3 (90')	Práctica dirigida
	4-5 (90')	Práctica autónoma
	6-7 (90')	Competición
Ciclo 2: bolos	8-9 (90')	Práctica dirigida
	10-11 (90')	Práctica autónoma
	12-13 (90')	Competición
Festividad	14-15 (90')	

Durante esta temporada los estudiantes se afiliaron a tres equipos heterogéneos. La maestra asignó el rol de jugador a todos los participantes más un rol de equipo (entrenador, preparador físico, director deportivo o capitán) teniendo en cuenta la autonomía y la competencia motriz de cada participante. Los estudiantes asumieron las tareas y responsabilidades asignadas a su rol. El rol tuvo un carácter fijo (no rotatorio). Las responsabilidades fueron presentadas a los estudiantes en las tarjetas de rol. Además, todos

los roles asumieron responsabilidades asociadas a las labores de arbitraje en los días de competición con el objetivo de que todos los participantes asumirían la responsabilidad del rol de árbitro.

Los ciclos de práctica se utilizaron para transferir autonomía al alumnado de forma progresiva, en las sesiones de práctica dirigida la sesión era guiada por la maestra, mientras que en la práctica autónoma los estudiantes asumían esa responsabilidad. Finalmente, debido a las necesidades de apoyo de los estudiantes y como respuesta a una inquietud descrita por la maestra, en cada equipo se incluyó el apoyo de una profesora del centro, a la que se asignó el rol de segunda entrenadora. El objetivo de su rol era facilitar el desarrollo de la autonomía del alumnado mientras desarrollaban las responsabilidades propias de su rol.

De acuerdo con Hastie y Casey (2014) sobre la importancia de garantizar la fidelidad en la aplicación de modelos pedagógicos, se diseñó el programa y garantizó la implementación de las características innegociables de la Educación Deportiva. Para ello, se utilizó la lista de control de Sinelnikov (2009) en la versión adaptada por García López y Gutiérrez (2013). Se planificaron y aplicaron todos los ítems a excepción de: los estudiantes se implican en el proceso de selección de equipos e incorpora la evaluación por pares como parte del proceso de recogida de información.

Como medio de adaptación de la metodología a las características específicas de los estudiantes, a la utilización del MED se le añadieron las siguientes estrategias metodológicas:

- *Diseño Universal para el Aprendizaje* (Lieberman et al., 2020). Para el diseño inicial de las tareas de entrenamiento se siguieron los principios de: proporcionar múltiples formas de implicación (p.ej., elección de las señas de identidad por parte del alumnado, diseño de las estrategias tácticas), proporcionar múltiples formas de representación (p.ej., se utilizó la lectura fácil para toda la documentación, se incluyeron pictogramas en los documentos de equipo, se incluyeron en los comunicadores de aquellos estudiantes que los utilizan expresiones básicas como el grito del equipo o vocabulario específico de la temporada), y proporcionar múltiples formas de acción y expresión (p.ej., los lanzamientos se podían realizar con diferente material, distancia o con apoyos como son las canaletas). Además, se empleó al profesorado de apoyo como segundas entrenadoras, para que ejerzan como facilitadores en el desarrollo de la autonomía, y se crearon acreditaciones en las que se identifica a cada jugador con su rol y sus responsabilidades. Los estudiantes leían estas responsabilidades (o les eran leídas, según sus características) al comienzo de cada sesión.

- *Enseñanza Comprensiva del Deporte* (García López y

Gutiérrez, 2017). Se utilizó como modelo de enseñanza del contenido deportivo, tanto en las sesiones dirigidas por la maestra como las que dirigirán los estudiantes designados como entrenadores. Se siguió la estructura de sesión clásica propuesta por Mitchell et al. (2006), modificada por García López y Gutiérrez (2017). Como contenido deportivo se eligieron los juegos de diana sin oposición, ya que representan el nivel menos complejo de la categoría de blanco y diana (Méndez-Giménez, 2006).

### Instrumentos de evaluación

Con el objetivo de obtener un conocimiento profundo y exhaustivo del tema a evaluar, se utilizaron varias fuentes de información cualitativa. El propósito de la utilización de estos instrumentos de evaluación fue cumplir con el objetivo (ii) de este trabajo: evaluar los elementos facilitadores y las barreras en el desarrollo de la experiencia. Los instrumentos empleados fueron:

- *Planificación de las sesiones de enseñanza-aprendizaje*. Se registraron las conversaciones, correos electrónicos y mensajes de texto y audio entre el equipo investigador y la maestra durante el desarrollo de la temporada.

- *Notas de campo*. El equipo investigador tomó notas de campo, tanto durante las frecuentes conversaciones en persona y por teléfono con la maestra como durante sus visitas al CEE.

Los datos obtenidos a partir de los instrumentos de evaluación se analizaron desde un enfoque cualitativo de contenido deductivo, a partir de la búsqueda de facilitadores y barreras del desarrollo de la experiencia didáctica.

### Resultados

La Tabla 2 ofrece un resumen de los facilitadores y las barreras encontradas durante el desarrollo de la temporada en cumplimiento con el objetivo (ii) del trabajo. Como facilitadores se encontraron las características esenciales del modelo (identidad de equipo o estructuración de la temporada) y los filtros educativos (enseñanza basada en el juego y centrada en el estudiante y la asignación de responsabilidades a través de los roles). Por otro lado, y como principales barreras se detectaron la necesidad de seleccionar las responsabilidades en función de las capacidades de los estudiantes buscando la mayor participación de todos, la adaptación adecuada del contenido, el tiempo, el entusiasmo hacia la competición y la festividad y la importancia de la asignación de participantes a cada uno de los equipos para evitar descompensación en el rendimiento del juego.

Tabla 2.

Resumen de los facilitadores y barreras de la puesta en práctica de la temporada

		Temporada		
		Ciclo 1	Ciclo 2	Ambos ciclos
Facilitadores		Rutinas propias del MED. Camisetas (identidad de equipo).	Prueba más accesible a todo el alumnado. Posibilidad de usar material adaptado. Los que tienen más edad (y nivel) han ganado mucha autonomía, lo que les da la posibilidad de apoyar a sus compañeros con más necesidad de apoyo.	Implicación del centro, especialmente de la maestra. Temporada por ciclos de práctica. Cuadruplicar el rol de árbitro. Segundo entrenador (facilitador de la autonomía). Tarjetas de rol.
	Barreras	Poca participación del alumnado con más necesidad de apoyo en las responsabilidades de su rol. Las reflexiones grupales no favorecen la participación de todo el alumnado. Poca importancia a la carpeta de equipo. Prueba poco adaptada para los alumnos con más necesidad de apoyo	La distribución de equipos se realizó pensando en las necesidades de apoyo, y no tanto en el nivel deportivo, lo que hace que los equipos estén descompensados. Necesidad de apoyar las explicaciones de los entrenadores. Necesidad de más tiempo para colocar bolos y completar las actas, ya que existe más posibilidades de hacer más puntos.	Tiempo. Valoración del juego limpio. Falta de motivación hacia la competición (entusiasmo).

### Decisiones de acción para la próxima puesta en práctica

A partir de los resultados expuestos en el anterior apartado y para cumplir con el objetivo (iii), de cara a futuras intervenciones se propone reajustar los aspectos relacionados con la elección del contenido deportivo, con las señas de identidad de los equipos y con el rol de segunda entrenadora. A continuación, se detallan las propuestas:

- *Contenido deportivo.* Debido a la similitud con el deporte real, a la transferibilidad de práctica fuera del contexto de la EF, a las posibilidades de adaptación, la posibilidad de desarrollo de aspectos tácticos y a la motivación apreciada por los estudiantes, se propone continuar con la utilización de los bolos como contenido deportivo a trabajar. Para el encaje de la disciplina en el MED se sugiere tener en cuenta el trabajo previo de Pritchard y McCollum (2008).

- *Señas de identidad.* Con el objetivo de aumentar la motivación de los estudiantes se sugiere potenciar las señas de identidad de los equipos. Por ejemplo, las camisetas podrían ser decoradas por los propios estudiantes. Además, se pueden añadir otros recursos, como banderas, carteles y escudo del equipo. Se debería tratar de potenciar el “entusiasmo” de los estudiantes, ya que es una de las barreras detectadas.

- *Rol de segunda entrenadora.* Ha sido identificado como uno de los facilitadores más importantes por lo que, además de mantener sus funciones se debería realizar una jornada de formación, en la que se les debería instruir en la idea de ser facilitador del aprendizaje del alumnado, dándoles claves para ir reduciendo los apoyos a medida que los estudiantes vayan progresando en su autonomía.

### Conclusiones

El principal objetivo de este trabajo era ofrecer un planteamiento didáctico de desarrollo del MED en un CEE. La evaluación de la experiencia ha mostrado que existen mu-

chos facilitadores para considerar la propuesta como exitosa, mientras que la identificación de las barreras permitirá el futuro ajuste pedagógico de la propuesta. La evaluación y seguimiento de la propuesta ha permitido ajustar algunas de las decisiones, para lo que se ha incorporado a la maestra como parte importante del proceso.

Es evidente que el trabajo presenta algunas limitaciones, que no permiten generalizar los resultados. En primer lugar, la propia naturaleza de experiencia didáctica no lo permite. Y, en segundo lugar, al tratarse de un único centro educativo hace que la propuesta deba ser ajustada a las características de los CEE. La comparación de resultados entre diferentes centros educativos permitirá obtener conclusiones más firmes.

A pesar de estas limitaciones, es cierto que, con la realización de este trabajo se ha tratado de realizar una primera contribución a esta área de investigación. Apenas existe desarrollo a nivel científico que se ocupe de los CEE en general y de la EF en particular. Esta situación hace que, la información obtenida tras la realización de este trabajo podría contribuir en los siguientes ámbitos: el desarrollo de programas de EF dirigidos al alumnado con discapacidad; el incremento de la autonomía en el alumnado escolarizado en CEE; la adaptación del MED a un contexto con muchas posibilidades de aplicación, explorando su flexibilidad; y el desarrollo curricular de la EF en la educación especial.

En conclusión, el desarrollo de la temporada de Educación Deportiva en el centro ha mostrado un gran potencial educativo, y supone una oportunidad para que el profesorado de EF de los CEE se planteen incorporar este modelo pedagógico a sus programaciones docentes.

### Agradecimientos

Al centro educativo y especialmente a la docente de EF por su generosidad y compromiso durante todo el proceso de puesta en práctica de esta experiencia didáctica.

## Financiación

Esta publicación es parte del proyecto de investigación: Desarrollo de la autonomía del alumnado de centros de Educación Especial a través del Modelo de Educación Deportiva (referencia: SBPLY/23/180225/000135) financiado por la Unión Europea a través del FEDER y por la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha a través de INNOCAM.

## Referencias

- Abellán, J. & Sáez-Gallego, N. M. (2014). Justificación de las pruebas motrices en el deporte para personas con discapacidad intelectual. *Revista Iberoamericana de psicología del ejercicio y del deporte*, 9, 143-153. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232015000200016>
- Abellán, J. & González-Martí, I. (2020). Explorando las posibilidades de aplicación del modelo de educación deportiva para alumnado con discapacidad intelectual. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 428, 35-46. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi428.880>
- Abellán, J. & Segovia, Y. (2021). Educación deportiva y alumnado con discapacidad intelectual: un estudio de cuatro casos. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 63(17), 38-55. <https://10.5232/ricyde2021.06304>
- Abellán, J., Segovia, Y., Gutiérrez, D. & García López, L. M. (2022). Sensibilización hacia la discapacidad a través de un programa integrado de educación deportiva y aprendizaje-servicio. *Retos*, 43, 477-487. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.86625>
- Block, M. E., Haegele, J., Kelly, L. & Obrusnikova, I. (2021). Exploring Future Research in Adapted Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 92(3), 429-442. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1741500>
- Casey, A. & Kirk, D. (2021). *Models-Based Practice in Physical Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429319259>
- Farias, C., Hastie, P. A. & Mesquita, I. (2017). Towards a more equitable and inclusive learning environment in sport education: results of an action research-based intervention. *Sport, Education and Society*, 22(4), 460-476. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1040752>
- Fernández-Río, J., García López, L. M. & Gil-Arias, A. (2021). Los modelos pedagógicos y su efecto sobre la motivación del alumnado. En L. García-González (2021), *Cómo motivar en Educación Física. Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica* (pp. 41-57). Servicio de publicaciones. Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-18321-22-1>
- Fernández-Río, J. & Iglesias, D. (2024). What do we know about pedagogical models in physical education so far? An umbrella review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 29(2), 190-205. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2039615>
- Fittipaldi-Wert, J., Brock, S. J., Hastie, E. A., Arnold, J. B. & Guarino, A. J. (2009). Effects of a sport education curriculum model on the experiences of students with visual impairments. *Palaestra*, 24(3), 6-10.
- Foley, J.T., Tindall, D., Lieberman, L. & Kim, S.Y. (2009). How to develop disability awareness using the sport education model. *Journal of Physical Education. Recreation y Dance*, 78(9), 32-36. <https://doi.org/10.1080/07303084.2007.10598096>
- García López, L. M. & Calderón, A. (2021). Educación Deportiva. En A. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá, y J. Fernández-Río (Eds.). *Modelos pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 94-121). Universidad de León: Servicio de Publicaciones.
- García López, L. M. & Gutiérrez, D. (2017). *Aprendiendo a Enseñar Deporte. Modelos de Enseñanza Comprensiva y Educación Deportiva* (2ª ed.). INDE.
- García López, L. M., & Gutiérrez, D. (2013). The effects of a sport education season on empathy and assertiveness. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 20(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.780592>
- Grenier, M., Collins, K., Wright, S. & Kearns, C. (2014). Perceptions of a Disability Sport Unit in General Physical Education, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31(1), 49-66. <https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0006>
- Gutiérrez, D. (2017). El modelo de Educación Deportiva como ejemplo de enseñanza por proyectos. En O.R. Contreras, y D. Gutiérrez (Coords.), *El aprendizaje basado en proyectos en Educación Física* (pp.29-36). INDE.
- Hastie, P. A. & Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 422-431. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0141>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lieberman, L. J., Grenier, M., Brian, A., & Arndt, K. (2020). *Universal design for learning in physical education*. Human Kinetics. <https://doi.org/10.5040/9781718235199>
- Méndez-Giménez, A. (2006). Los juegos de diana desde un modelo comprensivo-estructural basado en la autoconstrucción de materiales. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 20, 101-112.
- Menéndez, J. I. & Fernández-Río, J. (2017). Hybridising Sport Education and Teaching for Personal and Social Responsibility to include students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(4), 508-524. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1267943>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2024). Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

- Curso 2022-2023. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:fd110b44-403b-426b-a1ba-aa8e0b357abe/notaresumen-2023.pdf>
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L. & Griffin, L. (2006). *Teaching sport concepts and skills. A tactical approach* (2 ed.). Human Kinetics.
- Molina, M., Gutiérrez, D., Segovia, Y. & Hopper, T. (2020). El modelo de educación deportiva en la escuela rural: amistad, responsabilidad y necesidades psicológicas básicas. *Retos*, 38, 291-299. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73685>
- Molina, M., Segovia, Y., Gutiérrez, D. & Van Hilvoorde, I. (2023). Propuesta de una temporada de Educación Deportiva multinivel: Aplicación en la escuela rural. *Journal of Sport and Health Research*. 15(1), 131-150. <https://doi.org/10.58727/jshr.88745>
- Núñez, C. M., Segovia, Y. & Gutiérrez, D. (2020). Aplicación de un enfoque educativo e integral en el deporte extraescolar mediante el modelo de educación deportiva. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 16(3), 167-178.
- Orden de 25/07/2016, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los centros y unidades de educación especial en Castilla-La Mancha. <https://www.educa.jccm.es/es/normativa/orden-25-07-2016-organizacion-funcionamiento-centros-unidad>
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://internacional.umh.es/files/2018/11/resolucion-NU-ODS.pdf>
- Pérez-Pueyo, Á. L., Hortigüela-Alcalá, D. & Fernández-Río, J. (2021). *Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León: Servicio de Publicaciones. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/13251>
- Pressé, C., Horton, M., Block, M. E. & Harvey, W. J. (2011). Adapting the sport education model for children with disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 82(3), 32-39. <https://doi.org/10.1080/07303084.2011.10598595>
- Pritchard, T. T. & McCollum, S. J. (2008). Bowling for a lifetime using Sport Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79, 17-23. <https://doi.org/10.1080/07303084.2008.10598144>
- Segovia, Y. (2021). *Difusión y expansión del modelo de Educación Deportiva* (Tesis doctoral). Universidad de Castilla-La Mancha, Ciudad Real.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Siedentop, D. (2002). Sport Education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 409-418. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.4.409>
- Siedentop, D., Hastie, P.A. & van der Mars, H. (2020). *Complete guide to sport education* (3 ed). Human Kinetics.
- Sinelnikov, O. A. (2009). Sport education for teachers: professional development when introducing a novel curriculum model. *European Physical Education Review*, 15(1), 91-114. <https://doi.org/10.1177/1356336X09105213>
- Tindall, D. (2013). Creating disability awareness through sport: exploring the participation, attitudes and perceptions of post-primary female students in Ireland. *Irish Educational Studies*, 32 (4), 457-475. <https://doi.org/10.1080/03323315.2013.859339>
- Tindall, D., Foley, J. & Lieberman, L. J. (2016). Incorporating sport education roles for students with visual impairments and blindness as part of a sport camp experience. *Palaestra*, 30, 31-36.
- Wahl-Alexander, Z. & Morehead, C. A. (2017). Comparing Campers' Physical Activity Levels Between Sport Education and Traditional Instruction in a Residential Summer Camp. *Journal of Physical Activity and Health*, 14, 665-670. <https://doi.org/10.1123/jpah.2017-0039>

#### Datos de los/as autores/as:

Jorge Abellán  
Yessica Segovia

jorge.abellan@uclm.es  
yessica.segovia@uclm.es

Autor/a  
Autor/a