



Elementos para una metodología holística de intervención socioeducativa a través del deporte: el Modelo ISSOK

Elements for a holistic methodology of socio-educational intervention through sport: the ISSOK Model

Roser Fernández Benito
International Sociological Sport Observatory (ISSO)
rfernandez@issobservatory.org
ORCID id: 0000-0003-3326-5091

Jesús C. Abellán Muñoz
Instituto Joaquín Herrera Flores
jcabemun@gmail.com
ORCID id: 0000-0001-9054-1596



Palabras clave

- Derechos Humanos
- Deporte
- Desarrollo positivo
- Desarrollo humano
- Capacidades para la vida
- Modelo ISSOK

Resumen

El interés alrededor del deporte como herramienta para el desarrollo humano de las poblaciones ha ido creciendo desde inicios de siglo. Organizaciones Internacionales coinciden en reconocer la contribución del deporte al desarrollo humano y saludable de la infancia, su potencial en la promoción de la paz, la salud y el bienestar y su capacidad para transmitir valores. Sin embargo, algunas investigaciones permiten cuestionar la efectividad de iniciativas promovidas en este ámbito por no tener en cuenta la naturaleza ambivalente del deporte, la cual obliga a utilizar estrategias y modelos metodológicos adecuados en función de los objetivos que se persigan. Desde la convicción que la capacidad del deporte para desarrollar habilidades para la vida dependerá de las estrategias utilizadas y de quién y cómo lo haga, nacen "El deporte nos hace iguales" y "el Modelo ISSOK", un proyecto y metodología enfocados a la transformación personal y social que incorpora a la práctica deportiva una metodología diseñada para que niños, niñas y adolescentes puedan desarrollar sus capacidades personales y sociales. El desarrollo positivo a través del deporte y la educación física representa un nuevo enfoque para la intervención social dada su capacidad para traducir en prácticas concretas el ideario del desarrollo humano.

Key words

- Human Rights
- Sport
- Positive development
- Human development
- Skills for life
- ISSOK Model

Abstract

The interest around sport as a tool for the human development of populations has been growing since the beginning of the century. International organizations agree in recognizing the contribution of sport to the human and healthy development of children, its potential in promoting peace, health and well-being and its ability to transmit values. However, some research makes it possible to question the effectiveness of initiatives promoted in this field because they do not take into account the ambivalent nature of sport, which requires the use of adequate strategies and methodological models depending on the objectives pursued. From the conviction that the ability of sport to develop life skills will depend on the strategies used and who does it and how, "Sport makes us equal" and the ISSOK Model were born, a project and methodology focused on personal and social transformation that incorporates into practice sports a methodology designed so that children and adolescents can develop their personal and social skills. Positive development through sport and physical education represents a new approach for social intervention given its ability to translate the ideology of human development into concrete practices.

Introducción

La actual oferta mediática en el campo del deporte ha promovido y reforzado que este tenga un lugar en nuestra vida cotidiana, a través de imágenes y comentarios deportivos que son consumidos con avidez por la sociedad. Como explicita el sociólogo David Moscoso, se trata del "deporte visible", *"confeccionado por periodistas, publicistas, empresarios, directivos de clubes y federaciones deportivas, aficionados y consumistas del mercado deportivo"* (Moscoso Sánchez 2011, 124). Pero hay otras formas de prácticas deportivas que no son las que habitualmente muestran los medios de comunicación. El deporte desarrolla otras funciones más allá de la de entretener, como el aportar al ser humano importantes beneficios físicos, psicológicos y sociales, a través de su capacidad de inclusión y para la educación integral de la persona.

Este reconocimiento específico del deporte se produjo hace varias décadas, cuando se intensificaron los esfuerzos para organizar y movilizar el deporte en pro de la consecución de los objetivos de desarrollo y paz. Organizaciones de varios tipos –gubernamentales, no gubernamentales, empresariales, benéficas, deportivas, internacionales y locales– han puesto la mirada en el deporte, en la actividad física y en el juego, para contribuir positivamente a la supe-

ración de las dificultades más perdurables en materia de desarrollo. Entre las materias a las que se han dirigido periódicamente estos esfuerzos se incluyen cuestiones como la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer, el reconocimiento y la inclusión de las personas con capacidades diferentes, el crecimiento económico, el decrecimiento y la descontaminación ambiental, la paz y la resolución de conflictos y la educación, entre otros.

Esta convicción está latente en el discurso institucional desde hace varias décadas: el concepto del "deporte para todos" fue utilizado en los textos del Consejo de Europa desde 1956, y definitivamente acuñado en 1966, cuando se convirtió en el leitmotiv del mensaje institucional, en el marco de sus esfuerzos para promover la educación permanente y el desarrollo cultural a través de la práctica deportiva. En palabras de Blanco, *"el deporte para todos pretende que todos puedan tener la oportunidad de acceder a la práctica de las actividades físico-deportivas, sin ningún tipo de discriminación, por lo que supone una apuesta por un deporte humanista y educativo"* (Blanco Pereira 1999, 22).

Esta consideración fue retomada en 1975, en el marco de la creación de la *Carta Europea del Deporte para Todos*, que subrayaba la naturaleza global del concepto de deporte, abarcando numerosas y diversas formas de deporte –desde la simple activi-

dad recreativa hasta la alta competición- y que obligaba a todo gobierno a favorecer una cooperación permanente y efectiva entre los poderes públicos y las organizaciones benéficas, así como a fomentar la creación de estructuras nacionales para el desarrollo y la coordinación del deporte para todos (Art. IV).

En esta línea, en 1978 la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, constituía la Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte, a partir de la cual se define la práctica de la educación física y el deporte como un derecho fundamental para todos (Art. 1), convencida de que *"una de las condiciones esenciales del ejercicio efectivo de los derechos humanos depende de la posibilidad brindada a todos y a cada uno de desarrollar y preservar libremente sus facultades físicas, intelectuales y morales y que en consecuencia se debería dar y garantizar a todos la posibilidad de acceder a la educación física y al deporte"* (Preámbulo).

Esta idea ha ido tomando fuerza y consiguiendo mayor visibilidad en posteriores expresiones, como la resolución 58/5 de Naciones Unidas titulada "El Deporte como medio para promover Educación, Salud, Desarrollo y Paz", adoptada en noviembre de 2003 por la Asamblea General y en la que se reconoce el poder del deporte para contribuir al desarrollo humano y saludable de la niñez. O la proclamación del año 2005 como el Año Internacional del Deporte y la Educación Física, con el objetivo de destacar la contribución fundamental que el deporte y la educación física pueden hacer para el logro de las metas de desarrollo mundial. En el marco de los actos y conferencias relacionadas con esta iniciativa, Kofi Annan, Exsecretario General de las Naciones Unidas afirmó que *"el deporte es un lenguaje universal que puede unir a la gente, sin importar su origen, sus creencias religiosas o su estatus económico"* (Annan 2004) y que *"(...) el Año Internacional del Deporte y la Educación Física es un recordatorio a los Gobiernos, organizaciones internacionales y grupos comunitarios en todas partes para acercarse a la promesa del deporte de promover derechos humanos, desarrollo y paz"* (UNESCO, 2005).

Adolf Ogi, por su parte, se refirió al deporte como *"la mejor escuela de vida (...) Junto con los gobiernos, la sociedad civil y el Sistema de las Naciones Unidas, el mundo del deporte nos ayudará a demostrar el valor y el poder del deporte para mejorar la educación, la salud, y el desarrollo, así como para alcanzar una paz perdurable."* (Ogi 2004). Un ejemplo más es el Libro Blanco sobre el Deporte (2007), en el que se afirma que:

"El deporte contribuye en gran medida a la cohesión económica y social y a lograr unas sociedades más integradas. Todos los ciudadanos deberían tener acceso al deporte, para lo cual es necesario abordar las necesidades específicas y la situación de los grupos minoritarios, además de tener en cuenta el especial papel que puede desempeñar el deporte en el caso de los jóvenes, las personas con discapacidad y aquellas procedentes de entornos más desfavorecidos. El deporte también puede facilitar la integración de los inmigrantes y las personas de origen extranjero en la sociedad, y servir de apoyo al diálogo intercultural" (Comisión de las Comunidades Europeas. 2007, 7)

La inclusión por parte de organizaciones de diversa índole de la práctica deportiva en sus programas y políticas es solo uno de muchos otros ejemplos que demuestran cómo el potencial del deporte para promover el desarrollo, la paz, la salud y el bienestar y una serie de habilidades y valores está siendo cada vez más reconocido, como también la importancia que ocupa el deporte en nuestras sociedades, asumida desde hace tiempo.

Este interés creciente por enfoques diversos respecto al deporte podemos verlo igualmente reflejado en el ámbito académico-científico, dónde el desarrollo de las sociedades contemporáneas ha hecho que hoy sean otras las cuestiones que nos inquietan alrededor de este fenómeno, tornando infructuosas las viejas recetas de análisis y reflexión en torno a él (Moscoso Sánchez 2006, 178). Según el propio autor, el interés creciente experimentado en las últimas décadas por parte de las ciencias sociales por el estudio del deporte en sus múltiples facetas ha tenido como consecuencia una aproximación en torno a las cuestiones sociales que tienen en el deporte bien el origen, bien el destino de su acción. De ahí que disciplinas como la sociología, la antropología o la psicología, hayan tomado protagonismo creciente en el estudio de este fenómeno, que anteriormente había sido objeto de atribución científica de otras ciencias de entronque biológico y médico.

Por ejemplo, no es hasta el año 2000 -año en el que se celebra el VI Congreso de la AEISAD Deporte y Cambio Social en el Umbral del Siglo XXI-, que se puede hablar de la consolidación de la sociología del deporte, pero en ese punto adquiere una estabilidad *"que se concreta en el hecho de que esa masa crítica generada a lo largo de los años noventa se mantiene y existe una continuidad en lo que respecta al nivel de producción científica"* (Moscoso Sánchez 2006, 188). Es también en este período que se produce un aumento en la variedad de temas objeto de estudio de

la sociología del deporte, uniéndose a los habituales temas de interés preocupaciones relacionadas con la calidad de vida y los hábitos saludables, el papel de la educación física en la socialización y el desarrollo integral de los niños y los jóvenes, la problemática del género asociada al deporte, o sobre el deporte como herramienta de integración y favorecedor de la interculturalidad. En definitiva, preocupaciones muy específicamente relacionadas con la función social del deporte, como instrumento con un fuerte potencial para transmitir una serie de valores personales y sociales e impulsar la integración de colectivos e individuos.

Si el deporte (o mejor dicho, los deportes) habían sido vistos como algo “banal” o cotidiano, cuando los tornamos en objeto de investigación y reflexión, podremos reconocer en ellos dimensiones estructurantes de nuestra sociedad (Branz, Garriga Zucal y Moreira 2013, 10)¹. Apuntalados por las categorías y herramientas contemporáneas de la sociología, la antropología, la historia, los estudios culturales, las investigaciones sobre deporte y sociedad son cada vez más recurrentes y han logrado desmentir el viejo lema del “moderno opio de los pueblos” que las visiones de los años sesenta habían afirmado.

Entendiendo que un aporte esencial al campo de estudios del deporte es la diversidad de temas y problemáticas que se aborden, el presente artículo pone el énfasis en el poder del deporte como medio para el desarrollo social y comunitario y, más específicamente, como entorno propicio para fomentar el desarrollo positivo y desarrollar capacidades y habilidades para la vida que promuevan canales de comunicación, integración social y de prevención en edades tempranas de las amenazas estructurales presentes en determinados contextos de vulnerabilidad.

Como consecuencia de dicha convicción, se presentan algunos de los elementos que han coadyuvado a la fundamentación teórica y práctica del Modelo ISSOK, un método innovador que, a través del deporte y la educación física, ofrece herramientas para la promoción de ambientes inclusivos, donde niños, niñas, adolescentes y jóvenes vivan experiencias que favorezcan la oportunidad de desarrollar sus capacidades personales y sociales, habilidades para la vida, en un entorno seguro y con adultos competentes (Newton, y otros 2006).

Se trata de hacer crecer la masa crítica de investigación sobre el deporte para el desarrollo humano y

la paz y que, a la vez, este corpus de trabajo académico pueda ayudar a identificar y abordar las importantes dificultades existentes para movilizar el deporte al servicio del desarrollo humano y sostenible, haciendo partícipe a la práctica deportiva de otros procesos sociales en campos como la salud, la integración social y la educación para la paz, los derechos humanos y/o la interculturalidad, entendiéndola como un medio con enorme potencial para lograr el desarrollo positivo de las personas practicantes y aumentar su bienestar.

1. Antecedentes

En el año 2012, una entidad sin ánimo de lucro, el International Sociological Sport Observatory, inició un proyecto piloto de intervención comunitaria a través del deporte: *El deporte nos hace iguales*. El objetivo general era demostrar que, a través de la práctica deportiva, se podían generar una serie de procesos que contribuyeran al bienestar social e individual, como pueden ser la generación de redes comunitarias de apoyo, de espacios de inclusión y conocimiento mutuo o la transmisión de capacidades y habilidades para la vida a sectores poblacionales en riesgo de exclusión. Esto, a través de una práctica deportiva con una determinada metodología de trabajo y una perspectiva pedagógica emancipatoria. En definitiva, se buscaba demostrar que hay vías no economicistas para el desarrollo humano que permiten incrementar el bienestar de las personas y, por ende, de una comunidad dada.

Visando este objetivo, se empezó a trabajar con el *Programa de Responsabilidad Personal y Social* (PRPS en adelante), una sistematización y adaptación española realizada por Escartí, Pascual y Gutiérrez (2005) del *Teaching Personal and Social Responsibility* (TPSR en adelante), un programa de desarrollo positivo creado en Estados Unidos a inicios de los años setenta por D. Hellison. El desarrollo positivo, según Oliva Delgado (2010) “se sitúa en la línea de los modelos sistémicos evolutivos actuales que asumen el principio de que las relaciones entre el individuo y su contexto constituyen la base de la conducta y el desarrollo personal: el desarrollo humano no está predeterminado, y es probabilística y relativamente plástico pues siempre hay posibilidad de cambio” (Oliva Delgado, y otros 2010, 3). Esta perspectiva, que

¹ Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.408/pm.408.pdf>.

se nutre entre otros de la psicología positiva y la teoría de la resiliencia, afirma que hay una potencialidad para el cambio en la conducta y que esta se relaciona directamente con las interacciones entre la persona en desarrollo, con sus características biológicas y psicológicas, y su familia, su comunidad y la cultura en que está inmersa.

Hellison, Exmarine, Doctor en derecho y profesor de Educación Física en la Universidad de Illinois, trabajó a lo largo de su carrera para que la educación física considerase a la persona como una globalidad, integrada por aspectos físicos, emocionales e intelectuales. Desde esta perspectiva humanista se concede mayor importancia al término “educación” frente al “físico”, haciendo evolucionar la denominación “educación física” hacia el lema “educación a través del físico” (D. Hellison 1973). Hellison desarrolló su modelo con jóvenes en riesgo de exclusión social, con el fin de proporcionarles la posibilidad de aprender comportamientos que les pudieran ayudar a desenvolverse con éxito en sus vidas, tanto a nivel conductual como cognitivo y tanto en el plano interpersonal como en el intrapersonal.

El TPSR ha sido aplicado a través de programas deportivos en horario extraescolar en adolescentes en riesgo de exclusión social (Cutforth y Pucket 1999; Hellison y Wright 2003) así como en clases de educación física y contextos de actividad física y deportiva extraescolar (Tinning 1992). En lo que se refiere a España, el PRPS ha sido utilizado en los últimos años, con adaptaciones diversas, tanto en la escuela como en el deporte extraescolar (Cecchini, Montero y Peña 2003; Escartí, Pascual y Gutiérrez 2005). Los resultados de los estudios realizados en torno al Programa, tanto en Estados Unidos como en España, confirman los beneficios que tiene en las y los participantes a la hora de generar cambios positivos en sus actitudes y comportamientos. No obstante, también ponen de manifiesto que son necesarios más estudios con diseños metodológicos rigurosos que permitan profundizar en el proceso a través del cual se materializan estos beneficios (Hellison y Walsh 2002).

De la experiencia de varios años trabajando desde las herramientas y la cosmovisión del TPSR y el PRPS, surge el Modelo ISSOK, la metodología de *El deporte nos hace iguales*, una propuesta de desarrollo humano capacitante, holístico e integral.

2. El Modelo ISSOK

La metodología de intervención del proyecto, en adelante, Modelo ISSOK, se construye sobre un modelo de intervención holístico e integral que, con una

fuerte base teórica y científica, se centra en el desarrollo de habilidades y capacidades para la vida de entrenadores/as, participantes y su entorno, creando las condiciones para un desarrollo humano instituyente y capacitador. Los principales aportes teóricos y sus principales contribuciones son los siguientes:

- Desde la perspectiva de la psicología positiva (M. Seligman) y la Resiliencia (B. Cyrulnik) se focaliza la mirada en los aspectos sanos y en las fortalezas de las personas, en el bienestar humano y en aquellos factores que contribuyen al mismo. Se promueve el desarrollo positivo, haciendo énfasis en los recursos y procesos de fortalecimiento, que incluyen los atributos personales, los apoyos del sistema familiar y aquellos que vienen de la comunidad (competencias, confianza, conexión, carácter, cuidado y compasión, contribución) y la construcción de procesos resilientes.

- A partir de los aportes de la Teoría Polivagal (S.W. Porges, D. Dana), el Modelo da herramientas para comprender el funcionamiento del sistema nervioso autónomo, cómo se reacciona ante estímulos que percibimos como amenaza o peligro y, a la vez, el anhelo de conexión que tenemos como seres humanos. También, para trabajar la coherencia cardíaca (HeartMath Institute), lo cual ayuda a manejar la ansiedad, situando al individuo en un estado de alta eficiencia psicológica que permite estar más disponible para el aprendizaje y el despliegue de sus funciones cognitivas. Y estrategias, actividades y recursos para mantener un nivel de activación y energía vital adecuado, a través de equilibrar cuatro neurotransmisores: oxitocina, serotonina, dopamina y endorfinas.

- La Teoría Crítica en Derechos Humanos (J. Herrera Flores) aporta elementos para mirar a la realidad de la intervención asumiendo una perspectiva contextual y crítica, es decir, emancipadora. Invita a pasar de lo que “es”, la actualidad, a lo que “podría ser”, la potencialidad, poniendo el foco en generar las condiciones dentro del sistema para ofrecer igualdad de acceso tanto a las herramientas como a las oportunidades. Esta perspectiva aporta el criterio de “Riqueza Humana”, que busca el desarrollo de capacidades y la construcción de condiciones que permitan la real apropiación y despliegue de dichas capacidades.

- La mirada sistémica invita a abandonar el reduccionismo del pensamiento lineal-lógico, basado en relaciones de causa-efecto, tratando de contextualizar y analizar desde una mirada más amplia. Se pone el foco en lo relacional, buscando conectar sistemas pequeños (como el sistema

nervioso o el individuo) con sistemas más amplios (como la persona, la comunidad o el sistema social). Este análisis tiene en cuenta el concepto de circularidad causal, es decir, entender que los acontecimientos generan cierta situación y esta situación genera a su vez nuevos acontecimientos enlazados entre sí. De las influencias y retroalimentaciones mutuas, las conexiones circulares y recursivas, se producen los cambios buscados.

- El pensamiento de Paulo Freire ofrece elementos para trabajar con los y las educadoras y, a la vez, ellos y ellas con su alumnado, desde una educación dialógica, que entiende el acto educativo como un proceso activo-creativo en el que el alumnado es sujeto activo y agente vivo de transformación de la realidad. La construcción del conocimiento se da en función de la reflexión, deja de ser una abstracción en tanto que la persona es comprendida en relación con su vínculo con el mundo. Este diálogo va unido a las circunstancias existenciales de quienes dialogan, es decir, al contexto, y se retroalimenta mediante la pedagogía de la pregunta, con mucho peso en la metodología del Modelo ISSOK a partir de la forma específica en la que se estructuran las sesiones deportivas.

- La Cultura de paz y Educación para la Paz (J. P. Lederacht; V. Fisas; J. Burton) invitan a educar en y para el conflicto, lo cual implica desarrollar estrategias para gestionar y resolver de manera positiva los conflictos. Tal como sugiere Fisas (2011), la paz es más que la ausencia de guerra, es superar, reducir, o evitar cualquier tipo de violencia a partir de la capacidad o habilidad de transformar los conflictos, y así cambiar cualquier expresión violenta por una oportunidad de comunicación y conciliación. Eso es precisamente lo que busca el Modelo ISSOK, educar para resolver conflictos y, a partir de la creatividad y asertividad, elegir soluciones a conflictos que eviten la violencia, siempre con una actitud positiva frente a las situaciones que generan desacuerdo, trabajando elementos como la provención o las prácticas restaurativas.

Si bien todas estas perspectivas pudieran parecer elementos diversos “mezclados” en una suerte de catálogo al uso para la intervención, la propuesta del Modelo es como una melodía a varias voces en la que los diferentes recursos y herramientas que cada

una de ellas aporta tiene un papel determinado en función de las distintas necesidades que deben ser atendidas².

Uno de los pilares del Modelo ISSOK es “*que los estudiantes para ser individuos eficientes en su entorno social deben de aprender a ser responsables de sí mismos y de los demás, e incorporar las estrategias que les permitan ejercer el control de sus vidas*” (Escartí, Pascual y Gutiérrez 2005, 30). Para ello, establece como algunos de sus principios básicos los siguientes:

- a) El deporte es un medio, no un fin en sí mismo. En este caso, una herramienta para el desarrollo positivo y el empoderamiento de las personas participantes.
- b) Se redefine el éxito. Ganar es dar el máximo esfuerzo y mejorar. Se valora el punto de partida y el proceso, tanto o más que el resultado final.
- c) Es imprescindible crear un clima positivo, seguro, confiable, empático.
- d) Es imprescindible dar voz, agencia, a las personas participantes.
- e) Hay que mirar apreciativamente a las demás personas, es decir, poner el foco en sus fortalezas y entendiendo también sus dificultades.

A su vez, los pilares metodológicos sobre los cuales se sustenta el Modelo ISSOK son:

- a) La integración: el aprendizaje de capacidades se da a través del deporte o la educación física, mediante la simbiosis entre estas capacidades y su experimentación o vivencia a través del deporte. El aprendizaje experiencial consiste en generar espacios que posibiliten la vivencia, que puedan ser sucedidos por momentos de reflexión para que dicha vivencia se convierta en experiencia.
- b) La transferencia: lo que se aprende a través del deporte, se lleva a la vida cotidiana, al entorno próximo. De ahí que la metodología apunte a no a enseñar conceptos, sino a ofrecer oportunidades individuales para “internalizar” o naturalizar ideas y capacidades que provienen de la vivencia y que serán por tanto trasladadas a cualquier otro entorno en el que interactuemos.

² En este sentido, la propuesta metodológica del Modelo se concreta en tres componentes clave, que veremos a continuación, que son los que marcan la pauta de la implementación y en los cuales esta mirada poliédrica e integral sirve para una mediación socioeducativa que pone a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el foco de su intervención.

- c) El empoderamiento: las personas participantes deben ir convirtiéndose en sujetos conscientes de sí mismos, de su entorno, de sus circunstancias y de sus capacidades.
- d) La relación Profesor-Alumno: el o la docente ve al niño/a como un sujeto único, desde una mirada apreciativa que pone el foco en sus fortalezas y en todo el potencial que es capaz de desplegar.

Estos pilares se despliegan en la práctica a partir de los tres componentes clave del modelo: seis niveles de responsabilidad, una estructura de la sesión deportiva dividida en tres partes y diez estrategias metodológicas para la enseñanza de la responsabilidad.

2.1. Los Niveles de Responsabilidad

El Modelo ISSOK propone seis Niveles de Responsabilidad a través de los cuáles los jóvenes aprenden a *“tomar responsabilidad por su propio desarrollo y bienestar, y contribuir al bienestar de los demás”* (Hollison y Wright 2003, 25).

El Nivel 1 es el de *Respeto por los derechos y sentimientos propios y de los demás*, y su objetivo general es generar un ambiente armónico, constructivo, empático y seguro, donde cualquier persona que quiera pueda expresar lo que piensa y siente con seguridad y confianza. Los elementos clave de este nivel son:

- a) Acuerdos y consensos de funcionamiento: que los acuerdos y consensos de funcionamiento respeten las individualidades, las características del grupo y los objetivos a conseguir.
- b) Conocimiento e inclusión: que formar parte del grupo sea un derecho de todos los participantes (todos tenemos un valor que aportar y éste será positivo para todos).
- c) Comunicación respetuosa: no despreciar las ideas y creencias de la otra persona, no juzgar ni hacer suposiciones, utilizar el Yo-Mensaje o desarrollar la escucha empática y asertiva son algunos de los objetivos de este elemento clave.
- d) Transformación del conflicto: porque contribuir a resolver los conflictos o situaciones complicadas se perciba como un derecho y un deber de todos, así como un reto.
- e) Reconocimiento y concienciación del error: entender el reconocimiento de errores como un elemento clave para el crecimiento de las y los participantes.

En la adaptación del Programa realizada en el marco de *El deporte nos hace iguales*, el trabajo en este nivel se complementa con la utilización de otra herramienta, la escalera de provención (Burton 1990). Esta busca capacitar a las personas en herramientas, habilidades y actitudes para abordar los conflictos de forma *no violenta* y eficaz para todas las partes, tanto a nivel individual como grupal y comunitario. La escalera de provención se configura en siete peldaños organizados de forma consecutiva: presentación, conocimiento, aprecio, confianza, comunicación, toma de decisiones y cooperación. En la realidad crecen y se combinan, influenciándose unos a otros constantemente.

El Nivel 2 es el de *Participación y Esfuerzo*. El objetivo general en este nivel es que las personas participantes se impliquen en todas las actividades y propuestas con motivación y perseverancia. En definitiva, que mantengan un papel activo, constructivo y positivo en el propio desarrollo y enfrenten las dificultades como retos que, lejos de desanimarlos, los motiven para seguir aprendiendo. Los elementos clave de este nivel son:

- a) La redefinición del éxito: el éxito no es lograr un objetivo finalista, sino tener una participación continuada, esforzarse y estar satisfecho con el trabajo realizado. Dar lo máximo y mejor de uno mismo y disfrutar del proceso, más allá de los resultados finales.
- b) Entrega y dedicación: consiste en explorar el esfuerzo, hasta dónde somos capaces de llegar, dar nuestra mejor versión.
- c) Perseverancia: buscar soluciones a las dificultades que surgen en cualquier momento, superar los obstáculos e incluso anticiparse a ellos.
- d) Automotivación: cómo darse a uno mismo las razones y el entusiasmo con el que provocar una acción o un determinado comportamiento, impulsarse a continuar progresando incluso frente a los contratiempos, a aprovechar las oportunidades y a mostrar compromiso con lo que se quiera lograr.

El Nivel 3 es el de *Autonomía y Autoliderazgo* y su objetivo general es que las y los participantes sean capaces de planificar, llevar a cabo y evaluar tareas y planes de trabajo, así como desarrollar competencias interpersonales. Que las personas participantes identifiquen cuáles son sus necesidades, se pregunten qué necesitan y qué pueden hacer ellas mismas para mejorar, o que reconozcan qué materiales pueden servir más para lograr el objetivo de sesión que se hayan marcado, son ejemplos de objetivos específi-

cos de este nivel, que tiene como elementos clave los siguientes:

- a) Formular objetivos y proponer tareas: que cada participante se proponga objetivos y cree su propio plan de trabajo.
- b) Trabajo sin supervisión: que se consiga trabajar sin la supervisión del entrenador/a y sin buscar su aprobación más allá de lo imprescindible.
- c) Autoconsciencia: conocer el tipo de emociones que se sienten, el por qué se están sintiendo y relacionar la emoción con el comportamiento y el pensamiento o percibir en qué medida los propios sentimientos nos afectan.
- d) Autorregulación: es una herramienta fundamental que permitirá al alumnado activar su aprendizaje y alcanzar con éxito sus propósitos, educativos o de otra índole. Cuando hablamos de autorregulación nos referimos al control que una persona realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos, que se ha establecido.

El Nivel 4 es el de *Ayuda*. Su objetivo es extender el sentido de la responsabilidad más allá de uno mismo, promoviendo actitudes solidarias y cooperativas. En él se establecen las pautas para que se dé una ayuda eficiente y positiva y se genere un clima de apoyo mutuo donde todos estén pendientes de los demás. Los elementos clave de este nivel son:

- a) Ofrecimiento de Ayuda: porque las y los participantes sean conscientes de las necesidades de los demás y se mantengan cerca por si son necesitados. A su vez, sepan cómo ofrecer ayuda sin entorpecer el proceso de aprendizaje de los demás, o sin ser intrusivos.
- b) Petición de Ayuda: es importante darse cuenta de cuándo no somos capaces de resolver una situación dada por nosotros mismos y ser capaces de pedir ayuda, sin sentirnos culpables o vulnerables. También, solicitar ayuda de manera respetuosa, teniendo en cuenta la disponibilidad de las demás personas.
- c) Aceptación de la Ayuda: igual que a menudo nos resulta difícil pedir ayuda, también es importante desarrollar los mecanismos para aceptar esta ayuda cuando se nos ofrece y agradecerla. Para ello, el educador o educadora debe fomentar y valorar los beneficios de la colaboración frente a la competencia, a la vez que establecer en clase mecanismo organizativos que faciliten el diálogo de ayuda. También

es importante que el alumnado aprenda a poner límites a la ayuda, es decir, saber decir que no en caso de no ser necesaria.

El Nivel 5 del Modelo ISSOK es el de *Liderazgo*. El objetivo final de este nivel es desarrollar habilidades directivas e interpersonales que potencien la capacidad del grupo y de sus miembros. Así, los elementos clave son:

- a) Conocimiento del grupo y de las personas que lo integran: conocer “realmente” a las personas que componen el grupo, huyendo de estereotipos, prejuicios y creencias limitantes es algo muy importante y, también, un ejercicio a menudo difícil de realizar. También, reflexionar sobre las fortalezas que cada uno posee, relacionándolas con las propias experiencias de vida y generar confianza en ellas (dar ejemplos significativos de en qué momentos son útiles y beneficiosas).
- b) Gestión organizativa: identificar las necesidades de un proyecto, de un trabajo, de una tarea y relacionarlas con las fortalezas y debilidades de los miembros del grupo es un aspecto importante para generar las condiciones necesarias para que cada miembro logre sus objetivos.
- c) Motivación e influencia: es importante crear conciencia sobre las implicaciones de asumir el liderazgo ante una tarea y desarrollar habilidades para inspirar positivamente a los compañeros/as, aportando serenidad, optimismo y seguridad. También, reconocer el éxito como un logro colectivo y celebrarlo.

El último nivel del Modelo es el Nivel de *Responsabilidad Social*. Su objetivo es aumentar la conciencia del potencial transformador que cada individuo y grupo tienen sobre su contexto y orientarlo a la acción. Son dos los elementos clave que lo configuran:

- a) Empatía Social: pudiera ser que la empatía social sea una de las habilidades o capacidades más complejas de desarrollar. Estamos “programados” para activar nuestro mecanismo de alerta ante la diferencia, por muy pequeña que sea ésta. Y es que solemos ser frágiles a los cambios, pero flexibles a la adaptación. Nuestro cerebro es, por naturaleza, “vago”. La neurología nos avisa de que cuando no le damos que se esfuerce, tiende a la fácil generalización y que “generalmente” suele ser en negativo. Tendemos a estigmatizar al colectivo

y a recurrir a sinfín de etiquetas y prejuicios con los que construimos nuestra cosmovisión. Por eso es tan importante que tengamos herramientas para enriquecer nuestra perspectiva sobre los demás y huir de los apriorismos y de las clasificaciones fáciles. Conocer y reflexionar sobre las condiciones sociales, políticas y económicas que impactan en las oportunidades de vida de las personas, tomar la perspectiva de otros grupos e imaginar cómo es vivir como un miembro de esos otros grupos o reconocer, reflexionar y compartir la diversidad de nuestra propia aula y en consecuencia de las distintas realidades que nos rodean son algunas de las acciones que pueden ayudarnos a desarrollar nuestra empatía social.

- b) Implicación, desde el agradecimiento, en el proceso de desarrollo positivo de los demás: trasladar las capacidades trabajadas a través del Modelo ISSOK a otros ámbitos significativos, como el familiar, el de las amistades o a nuestra comunidad, es uno de los pilares de esta metodología de intervención socioeducativa, como hemos apuntado anteriormente. La transferencia es lo que promueve que el desarrollo de la responsabilidad implique una parte muy importante de “lo social” y que nosotros mismos podamos ser agentes activos en los procesos de transformación de nuestro entorno y el desarrollo positivo de otras personas. Esto, desde el agradecimiento a quienes nos hayan ayudado a crear las condiciones para nuestro desarrollo humano y queriendo retribuir apoyando a otras personas a empoderarse y desplegar todo su potencial.

2.2. La estructura de la sesión

En el marco de la implementación del Modelo ISSOK, se mantiene la estructura de tres partes de una sesión de deporte tradicional, aunque los contenidos y objetivos varían. En el deporte competitivo y en la educación física tradicional la sesión empieza con una preparación del cuerpo para la exigencia física, en la parte principal se pone énfasis en esa exigencia corporal concreta y al final se realiza una vuelta a la calma para reparar al cuerpo y prepararlo para la siguiente sesión. En una sesión deportiva mediante el Modelo ISSOK, se aprovecha la llegada de las y los participantes para saludarles y mostrar interés por ellos, a través de conversaciones cortas, con los alumnos/as que más lo necesiten en función de la última sesión o de su momento particular. Estos pe-

queños “momentos” crean vínculo y son el verdadero comienzo. Poco después, cuando ya está todo el grupo reunido, se inicia la sesión con una reunión en círculo para dar la bienvenida, priorizando el contacto visual, y con el objetivo de tomar conciencia del nivel en el que se está y qué objetivos de ese nivel se buscarán en la sesión. También se repasan los objetivos didácticos y la organización de la clase.

La segunda parte de la sesión es la llamada “Responsabilidad en Acción”, y es cuando se evidencian las capacidades o habilidades trabajadas a través de las actividades didácticas. El gran potencial del modelo se evidencia en la simultaneidad entre acción y reflexión, a través de un cuestionamiento y análisis constante de la propia práctica, lo cual hace que sea un aprendizaje experiencial.

Al final de la sesión, se reprende el círculo y se reflexiona sobre cómo ha ido. Cada participante se evalúa a sí mismo, al grupo y al profesor/a sobre los objetivos logrados y se termina con un encargo de transferencia, en forma de reto o de pregunta. Es importante crear este puente entre la sesión deportiva y el entorno próximo de las y los participantes, a través de facilitarles fórmulas e ideas para que apliquen fuera de clase, en su vida cotidiana, lo aprendido en ella.

2.3. Las Estrategias metodológicas para la enseñanza de la responsabilidad

Son diez las estrategias metodológicas que el entrenador o entrenadora tiene para la enseñanza de la responsabilidad a través del deporte. Su razón de ser es facilitar el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través de los niveles del Modelo ISSOK y la estructuración de la sesión en las tres fases descritas. Las estrategias deben planificarse, utilizarse intencionadamente y ser claras y tener sentido respecto al objetivo que busquen lograr. Veamos en qué consisten:

- 1) Ser ejemplo del Modelo: solo podemos pedir a las demás personas lo que seamos capaces de hacer, así que la persona adulta de referencia, el entrenador o entrenadora en este caso, debe ejemplificar todo aquello que quiere transmitir y promover en el alumnado. A nivel de neurotransmisores, esta estrategia genera serotonina, por el vínculo de confianza y la interacción con alguien importante, como es una persona adulta de referencia.
- 2) Dar voz: consiste en promover la participación, que el alumnado se exprese, opine, que comparta preferencias y/o actitudes. Generamos

sobre todo serotonina, por la conexión y el sentimiento de inclusión que genera.

- 3) Fijar expectativas: consiste en que la persona educadora haga explícito lo que espera del grupo, individual y colectivamente. Es importante que las expectativas sean acordes con las posibilidades de cada persona, para evitar generar frustración. Con esta estrategia, reducimos cortisol, puesto que ganamos seguridad. Si los retos son motivadores, ilusionantes, además aumentamos dopamina. Y si acompañamos el fijar expectativas con celebrar los logros, aún generaremos más dopamina.
- 4) Propiciar oportunidades de éxito: consiste en proponer actividades que el conjunto de los y las participantes puedan realizar satisfactoriamente, introduciendo cambios o variaciones si es necesario para tal fin. Los logros, su celebración, nos motiva y son también una recompensa al esfuerzo. Las tres cosas nos ayudarán a aumentar la dopamina.
- 5) Fomentar la interacción social positiva: se trata de dar oportunidad al grupo para que se reúna y hable sin la presencia del educador o educadora, para resolver problemas, crear normas internas o llegar a pactos para corregir, mantener o mejorar el funcionamiento del grupo. Incluye también proponer actividades fuera de la actividad deportiva que sirvan para fortalecer los vínculos personales, trabajando a la vez la provención. Con esta estrategia activamos oxitocina, dopamina y también serotonina, porque generamos momentos especiales. Si lo hacemos de forma divertida, jugada, también endorfinas.
- 6) Asignar tareas significativas: la persona educadora distribuye entre el grupo las tareas que este pueda asumir y da reconocimiento a esta responsabilidad y la pone en valor. Es importante que estas tareas sean significativas, es decir, que conlleven un aprendizaje, partiendo de la premisa de que se aprende a ser responsable asumiendo responsabilidades, aunque es importante que el entrenador/a le dé significado y reconocimiento a esta responsabilidad y a las tareas (no se trata de evitarse trabajo, sino de corresponsabilizar a las y los participantes). Con esta estrategia activamos la dopamina y,

también, serotonina, porque nos hace sentirnos "especiales", únicos para realizar esta tarea significativa.

- 7) Ofrecer experiencias de liderazgo: la persona educadora o líder propicia que algún miembro del grupo lidere una sesión o alguna parte de ella, alguna actividad o algún ejercicio. Esto activa serotonina, por el acto de generosidad que implica ponernos al servicio de los demás. Con motivación, dopamina. Si es jugado, endorfinas.
- 8) Favorecer la capacidad de elección: la persona educadora o líder genera momentos o situaciones a lo largo de la sesión en los que el grupo pueda decidir, consensuar. Es importante saber escuchar y atender sus peticiones, incluso si implica que el entrenador/a modifique su propuesta inicial. Esto activa la serotonina (aumenta la autoestima).
- 9) Compartir el rol en la evaluación: los niños, niñas, adolescentes y jóvenes tienen un papel activo a la hora de valorar o evaluar cualquier aspecto en cualquier momento. Esto genera serotonina y dopamina, por el reto y por la conexión y el sentimiento de pertenencia.
- 10) Transferencia: el entrenador/a propone al equipo que aplique en otros ámbitos las habilidades para la vida aprendidas a través del Modelo ISSOK. Esto activa la serotonina, la oxitocina, la dopamina y endorfinas, dependiendo del cómo se plantee la estrategia.

3. "El deporte nos hace iguales" ("EDNHI") en Alianza Real, México

"EDNHI" inicia en el año 2012 en la colonia³ Alianza Real (Escobedo, Nuevo León). Esta colonia nace en 2004 como asentamiento formado por viviendas de cartón y madera, y en 2016 se termina de urbanizar y dotar de recursos básicos. Con una población estimada de 9.500 habitantes, problemáticas como el pandillerismo, la drogadicción, el alcoholismo, el abandono escolar o los embarazos a edades tempranas son las principales consecuencias en la población de las desigualdades estructurales que permea el territorio.

En los primeros meses de inicio del proyecto, se consiguió llamar la atención de varios niños y niñas

³ "Colonia" es la denominación mexicana para referirse a "barrio".

que se interesaron por las actividades. En este tiempo, los entrenadores se esforzaron por crear un clima de convivencia respetuoso, permeable a la educación en valores a la vez que entretenido para ellos. Se comenzaron a trabajar, a través de las actividades deportivas, elementos básicos para la convivencia, como el respeto hacia el entrenador y entre el grupo de iguales, el uso de un vocabulario adecuado o el fomento de la cooperación, la solidaridad, el respeto y el compañerismo. Paralelamente, se fue configurando el otro gran eje de la intervención, el programa deportivo.

Fueron varios los retos a los que hubo que hacer frente, sobre todo, durante el primer año. La dificultad para fidelizar a las y los participantes a las actividades, la falta de recursos materiales y las malas condiciones de los espacios disponibles, el desconocimiento de muchas de las costumbres y “liturgias” del lugar o la inexistencia de una red social ya creada que pudiera servir para acoger y alimentar el proyecto, son algunos de los que pueden mencionarse. Sin embargo, los grandes desafíos fueron la elección, formación y seguimiento de la persona adulta de referencia y el acercamiento a las familias.

El entrenador/a es una pieza clave en el Modelo ISSOK, en el momento en el que se convierte en el “adulto significativo o de referencia”⁴. Más allá de la formación específica requerida para ser capaz de desplegar los componentes de esta metodología, el proyecto fue poniendo de manifiesto que se requerían otras habilidades. Disfrutar de la compañía de las y los participantes, saber detectar sus problemas y preocupaciones, entender su punto de vista. Ser paciente, comprender sus errores y darles oportunidad y fórmulas para repararlos, tener autocontrol y no dejarse llevar por la frustración. “Oír las emociones”, estar

atento a lo que las y los participantes transmiten más allá de lo que dicen. Sentirse a gusto con los silencios, respetar los tiempos que cada cual necesite para ser capaz de expresarse o dar una respuesta. Atender al propio lenguaje corporal, ser consciente de los mensajes que se envían a través de la comunicación no verbal, con la gestualidad, la postura o la mirada. Son algunos ejemplos de habilidades que marcan una diferencia en la calidad de la implementación del Modelo y, por ende, en la asimilación, por parte de las y los participantes, de los objetivos planteados.

Todas ellas, según la experiencia en el marco de EDNHI, pudieran resumirse en una forma muy determinada de *crear las condiciones necesarias para* el desarrollo positivo de las y los participantes: a través del compromiso, con intención, con entusiasmo y con amor. La disyuntiva alrededor de si estas habilidades pueden desarrollarse o motivarse en el entrenador o entrenadora, o si son cualidades que deben ser innatas, es una de las ecuaciones que la práctica sigue nutriendo y complejizando. En el caso de Alianza Real, pasaron cuatro entrenadores por el proyecto antes de que, por fin, se encontrara a la entrenadora que supo hacer “florecer”⁵ las potencialidades de las y los participantes.

Con las familias, el reto es cómo conseguir que las prácticas cotidianas en el entorno familiar no sean contrarias a los objetivos (y mecanismos para conseguirlos) del Modelo. Por ejemplo, una gran dificultad que hubo que afrontar fue la decisión de muchas familias de “castigar” a las y los participantes no asistiendo a las actividades cuando bajaban sus calificaciones en la escuela. La idea de no permitir hacer una actividad con la que se disfrutaba como penalización por el bajo rendimiento tenía como efecto negativo el no mejorar la situación en la escuela, sino

⁴ La Teoría de la Resiliencia es, junto con la Psicología Positiva, el marco teórico en el que se sustenta el Desarrollo Positivo. La Resiliencia viene asociada a la presencia de factores “protectores”, que amortiguan los efectos adversos que pueden afectar a niños y niñas. Estos factores se definen como aquellos recursos que les pertenecen a ellos, a su entorno, o a la interacción entre ambos, y que amortiguan el impacto de los factores estresantes, alterando o incluso revirtiendo la predicción de resultados negativos. Emmy Werner y Ruth Smith realizaron un estudio con 700 niños de una isla de Hawái, a los que se siguió durante casi 40 años. Estos niños eran oriundos en su mayoría de familias pobres y con dificultades. A una tercera parte de ellos (más de 200) se les clasificó como de “riesgo” por haber sido expuestos durante los primeros años de vida a factores como violencia familiar, alcoholismo de un miembro de la familia nuclear, problemas serios de salud o enfermedad mental de algún familiar. Cuando se examinó la situación de estos niños de riesgo con 18 años, 2/3 partes de estos habían presentado dificultades como embarazos precoces, enfermedad mental, delincuencia o problemas de aprendizaje. En cambio, 1/3 parte de estos niños había evolucionado bien y podían considerarse niños sanos y con un desarrollo positivo. Ambas autoras trataron de identificar qué características tenían los niños que, a pesar de sufrir situaciones muy duras en la infancia y durante su vida, eran capaces de tener una vida feliz y normalizada. Y descubrieron que había un factor común en cada uno de ellos: una figura de apego segura, una persona importante, que les había proporcionado afecto, comprensión, aceptación y que les había transmitido una serie de habilidades para la vida.

⁵ Martin Seligman, padre de la psicología positiva, nos habla en su *teoría del bienestar del término florecer*. Lo relaciona con la salud mental positiva, que implica la ausencia de enfermedad o trastorno mental y, a la vez, la presencia de crecimiento personal. Emociones positivas, entrega, compromiso, involucramiento, significado y logros son los factores que, según el autor, propiciarán el crecimiento individual. Además, expone que deben tenerse por lo menos tres de seis características adicionales: autoestima, optimismo, resiliencia, vitalidad, autodeterminación y relaciones positivas.

todo lo contrario, mantenerla o incluso empeorarla. Fue necesario construir una alianza a partir de intereses y objetivos comunes con las familias, y también con los maestros de la escuela, lo cual resultó en un apoyo muy importante al proyecto, que ayudó a su vez a fidelizar aún más a las personas participantes. Su articulación con el proyecto, además, propició que lo sintieran como suyo, como parte de su contexto, configurado por ellos y para ellos.

EDNHI inició en la colonia Alianza Real con 108 niños y niñas de entre 6 y 12 años. Actualmente, y a petición de la Exalcaldesa de Escobedo, se desarrolla en todas las colonias del municipio, albergando aproximadamente 10.500 participantes y 200 entrenadores y entrenadoras que participan en actividades deportivas conducidas a través del Modelo ISSOK en horario extraescolar. A modo de resumen, esta ha sido la evolución del proyecto EDNHI en Escobedo:

	Participantes	Edades	Entrenadoras/es	Coordinadoras/es	Colonias activas
2012	108	6 a 12 años	2	1	1
2022	10.500	5 a 15 años	200	14	220

Tabla 1. Evolución muestra EDNHI en el municipio de Escobedo 2012-2022. Fuente: Elaboración propia

4. Algunas reflexiones a modo de conclusión

a) Alrededor del Modelo ISSOK y los niños, niñas, adolescentes y jóvenes: como fortalezas del Modelo ISSOK destaca la pertinencia de la graduación en el desarrollo de los aprendizajes, que facilita la concreción de conceptos a priori abstractos en ejemplos prácticos alrededor de la práctica deportiva. Las y los participantes tienen oportunidad de ejercitar las habilidades y herramientas para la vida en una forma reflexiva y autónoma. La concreción de estas capacidades ha requerido de una traducción intercultural y con perspectiva de género de los objetivos planteados en el marco del programa a las necesidades del contexto y de sus participantes, para lograr una intervención contextualizada y experiencial.

b) Alrededor de los implementadores, su formación y seguimiento: el entrenador o entrenadora es una de las claves del éxito o fracaso en la implementación del Modelo. Más allá de las formaciones realizadas, en constante adecuación al devenir del proyecto, el perfil de este "adulto de referencia", sus habilidades y competencias y su capacidad de

ver en cada participante un sujeto único lleno de potencialidades, son aspectos focales.

c) Sobre el impacto en el contexto: las narrativas generadas alrededor del proyecto muestran cómo se permean prácticas deseables y se generan significados compartidos, y evidencian el impacto del programa en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes y sus familias y una mejora en la calidad de vida de la población de la colonia, gracias a las capacidades que promueve, en un contexto de carencias y problemáticas sociales de diversa índole.

d) Sobre posibles retos investigativos⁶ en torno a *El deporte nos hace iguales*: Si algo ha puesto de manifiesto "EDNHI" es que, para determinar cómo el deporte es capaz de servir al desarrollo positivo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, debe haber una metodología detrás de la práctica deportiva que responda a esa intención. Y que la relación entre deporte y desarrollo solo puede ser observada, entendida y alimentada desde la praxis. De la experiencia práctica de este proyecto, se podrían derivar algunas recomendaciones que pudieran ser

⁶ Este artículo presenta, grosso modo, los antecedentes de la metodología de intervención de *El deporte nos hace iguales* y la posterior formulación, a raíz de la experiencia práctica tras varios años de este proyecto en distintos países, de un modelo de intervención propio (el Modelo ISSOK). La finalidad de este artículo es eminentemente teórica, pero siendo que el proyecto EDNHI forma parte de un estudio de caso objeto de una tesis doctoral, con la finalidad de que se facilite su réplica y aplicación de la metodología, se podrían aportar en artículos ulteriores de carácter empírico cómo se diseñó la intervención, cómo se recogieron los datos, qué tipo de datos, los detalles del muestreo, procedimientos detallados de la intervención y descripción de las mediciones, entre otros.

empleadas por organismos, entidades o instituciones de diversa índole que trabajen en pro del desarrollo humano a través de intervenciones socioeducativas. Contrastar los distintos proyectos que desarrolla y promueve "EDNHI" podría servir para detectar las regularidades que se producen a partir de la aplicación de un mismo Modelo en diferentes contextos y con diferentes perfiles tanto de participantes como del grupo motor. La búsqueda de recetas universalizables y, al mismo tiempo, específicas para cada realidad, es la base del conocimiento que puede proveer este proyecto. Buscando envolver estas experiencias prácticas de cierto rigor científico, el reto investigativo sería encontrar un enfoque que, al igual que la metodología de intervención, favorezca los procesos educativos y la transformación social. Este objetivo obliga a ir desde la actividad reflexiva a la actividad transformadora, tratando de desarrollar desde la propia práctica un conocimiento que sirva para mejorar la acción educativa, que permita ofrecer respuestas prácticas a las necesidades identificadas por quienes forman parte de e interactúan en el contexto de intervención y promueva de facto un desarrollo humano instituyente y capacitador.

Bibliografía

- Alfaro, A. «La violencia tiene una historia: ¿Cómo se incubaba una crisis?» En *Reconstrucción del tejido social, una apuesta por la Paz*, de G. Mendoza y J. Atilano. México: Centro de Investigación y Acción Social por la Paz, Jesuitas por la Paz, 2016.
- Annan, Kofi. «Rueda de prensa para presentar el Año del Deporte y la Educación Física 2005.» 2004.
- Blanco Pereira, E. *Manual de la organización institucional del deporte*. Barcelona: Paidotribo, 1999.
- Branz, Juan, José Garriga Zucal, y Verónica Moreira. *Deporte y ciencias sociales: claves para pensar las sociedades contemporáneas*. La Plata: Editorial de la Universidad de la Plata-Edulp, 2013.
- Burton, John. *Conflict: Resolution and Provention*. Virginia: The Macmillan Press, 1990.
- Cecchini, J. A., J. Montero, y J. V. Peña. «Repercusiones del programa de intervención para desarrollar la responsabilidad personal y social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control.» *Psicothema*, nº 15 (2003): 631-637.
- Comisión de las Comunidades Europeas. , Dirección General de Educación y Cultura. *Libro Blanco sobre el deporte*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2007.
- Cutforth, N., y K. M. Pucket. «An investigation into the organization, challenges, and impact of an urban apprentice teacher program.» *The Urban Review*, nº 31 (1999): 153-172.
- Cyrulnik, Boris. *Los patitos feos: La resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida*. DEBOLSILLO, 2013.
- Dana, Deb. *La teoría polivagal en terapia. Cómo unirse al ritmo de la regulación*. Sitges: ELEFThERIA, S.L., 2019.
- Díez Gutiérrez, Enrique Javier. «La construcción educativa del nuevo sujeto neoliberal.» *El Viejo Topo*, Septiembre 2014: 38-47.
- Escartí, Amparo, Carmina Pascual, y Melchor Gutiérrez. *Responsabilidad Personal y Social a través de la Educación Física y el Deporte*. Barcelona: Graó, 2005.
- Fisas, Vicenç. *Educación para una Cultura de Paz*. Editado por Quaderns de Construcció de Pau. Barcelona, 2011.
- Hellison, D., y D. Walsh. «Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations.» *Quest*, nº 54 (2002): 292-307.
- Hellison, D., y P. M. Wright. «Retention in an urban extended day program: A process-based assessment.» *Journal of Teaching in Physical Education*, nº 22 (2003): 369-381.
- Hellison, Don. *Humanistic physical education*. Englewood Cliffs, 1973.
- . *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics, 2003.
- Herrera Flores, Joaquín. *La reinención de los derechos humanos*. Sevilla: Atrapasueños, 2008.
- Lederach, John Paul. *EL ABECE DE LA PAZ Y LOS CONFLICTOS: EDUCACION PARA LA PAZ*. Madrid: La Catarata, 2000.
- Moscó Sánchez, David Jesús. «La sociología del deporte en España. Estado de la cuestión.» *Revista Internacional de Sociología* LXIV, nº 44 (2006): 177-204.
- Moscó Sánchez, David Jesús. «Los españoles y el deporte. Del pódium al banquillo.» *Panorama Social*, nº 14 (2011): 110-126.
- Naciones Unidas. «Convención sobre los derechos del niño.» 29 de marzo de 2019. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>.
- Newton, M., D. Watson, M. Kim, y O. Beachman. «Understanding motivation of underserved youth in physical activity settings.» *Youth Society*, nº 37 (2006): 348-371.
- Ogi, Adolf. «Intervención en el Fórum Universal de las Culturas de Barcelona 2004.» 2004.
- Oliva Delgado, A., M. Ríos Bermúdez, L. Antolín Suárez, Á. Parra Jiménez, Á. Hernando Gómez, y M. A. Pertegal Vega. «Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente.» *Infancia y aprendizaje*, nº 33 (2010): 223-234.

PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. *PNUD México*. 26 de Marzo de 2019. <http://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/post-2015/sdg-overview.html>.

Rato Barrio, Maria. *La actividad física y el deporte como herramientas para promover el interculturalismo en contextos postbélicos, en el marco de la cooperación para el desarrollo. Un proyecto realizado en Guatemala. Tesis Doctoral Europea*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid, 2009.

Rosenberg, Marshall B. *Comunicación NoViolenta. Un lenguaje de vida*. Barcelona: ACANTO, S.A., 2016.

Seligman, Martin E. P. *Florecer: La nueva psicología positiva y la búsqueda del bienestar*. Oceano Express, 2016.

Tinning, R. *Educación Física: la escuela y sus profesores*. Valencia: Universitat de Valencia, 1992.

UNESCO. *Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte*. s.f. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_spa (último acceso: 17 de 04 de 2022).

UNICEF. *UNICEF México*. 21 de marzo de 2019. https://www.unicef.org/mexico/spanish/17054_17505.html.