

DEPORTE ESCOLAR EDUCATIVO Y SU POTENCIAL PARA EL DESARROLLO DE APRENDIZAJES SOCIALES Y EMOCIONALES

EDUCATIONAL AFTER-SCHOOL SPORT AND ITS POTENTIAL FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING

Félix E. Lobo de Diego

felixenrique.lobo@uva.es

Universidad de Valladolid

Recibido: 30/09/2022

Aceptado: 28/12/2022

Resumen:

El aprendizaje social y emocional es una parte fundamental del desarrollo holístico de las personas. Este estudio analizó el potencial de un programa de deporte escolar educativo para generar aprendizajes sociales y emocionales en los escolares que participan en él, teniendo como referencia el marco establecido por la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Para ello se realizó una investigación cualitativa en la que se realizaron entrevistas semiestructuradas a 63 informantes. La información obtenida fue sometida a un análisis de contenido con el software Atlas.ti. Los resultados mostraron que existe dualidad de opiniones en los escolares para el desarrollo de habilidades para relacionarse y la toma de decisiones responsable. Se concluyó que el programa estudiado tiene potencial para generar aprendizaje social y emocional en los escolares y que los resultados obtenidos se deben al trabajo que se realiza en las clases de EF y el programa estudiado.

Palabras clave: práctica deportiva; desarrollo integral; actividades extracurriculares; modelos comprensivos y globales.

Abstract:

Social and emotional learning are fundamental components of overall human development. This study analysed the potential of an educational after-school sport programme to generate social and emotional learning in participating schoolchildren, taking as a reference the framework established by the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. For this purpose, qualitative research was carried out in which semi-structured in-depth interviews were conducted with 63 informants. The information obtained was subjected to a content analysis with Atlas.ti software. The results showed that there is a duality of opinions in the development of relationship skills and responsible decision-making among schoolchildren. It was concluded that the programme studied has the potential to generate social and emotional learning in schoolchildren and that the results obtained are due to the work carried out in PE classes and the programme studied.

Keywords: sport practice; holistic development; extracurricular activities; comprehensive and global models.

1. Introducción

El desarrollo integral y armónico de los escolares es una de las principales finalidades de la Educación Física (EF). Para conseguirlo es necesario el desarrollo de todas sus dimensiones: cognitiva, afectiva, social, emocional, motriz, y estilo de vida (Bailey et al., 2009; Bailey, 2018).

En los últimos años las dimensiones social y emocional están recibiendo un especial interés por parte de los investigadores. Esto es debido al imprescindible papel que tiene el aprendizaje social y emocional dentro y fuera del contexto educativo (Ciotto y Gagnon, 2018; Jones, McGarrah y Kahn, 2019; Wright y Richards, 2021, 2022). Incluso en algunos currículos educativos ya se refleja la importancia de trabajar valores, actitudes y comportamientos que están dentro del aprendizaje social y emocional (Wright, Gray y Richards, 2021). Es más, en el proceso de enseñanza y aprendizaje en EF se emplean cada vez más los modelos pedagógicos que se centran en el desarrollo de los componentes sociales y emocionales como es el caso del Modelo de Responsabilidad Personal y Social de Hellison (1978) (Fernández-Bustos et al., 2018; Fernández-Río, Hortigüela-Alcalá y Pérez-Pueyo, 2018).

Los componentes del aprendizaje social y emocional no pueden ser obviados en el proceso de formación de los escolares y su desarrollo a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje que sea coherente a lo que se está implementando, sin duda promoverá el desarrollo de las competencias sociales y emocionales que son necesarias en el día a día de los escolares, contribuyendo por consiguiente a su bienestar y desarrollo integral más allá de lo físico (Howley et al., 2021; Teraoka et al., 2021; Wright y Richards, 2022). Por ello, el profesorado debe ser consciente de la importancia de su desarrollo en el aula y el papel que ellos tienen en la formación de los escolares a nivel social y emocional, para que estos aprendizajes puedan repercutir de forma positiva en el desarrollo de la competencia motriz (Enloe, 2021). A este respecto, Durlak (2016) y Barney et al. (2021) manifestaron la trascendencia de que los programas o actividades destinadas a implementar y desarrollar el aprendizaje social y emocional sean de calidad y que la formación que tengan las personas encargadas de su ejecución sea la adecuada para de esta forma poder asegurar que las acciones tengan éxito.

Desde esta perspectiva, la EF y las actividades físico-deportivas alineadas con la EF que se realizan en horario extraescolar, esto es el deporte escolar educativo, representan un magnífico contexto para el trabajo de las competencias del aprendizaje social y emocional. El fundamento de estos aprendizajes parte del trabajo de Zins et al. (2004), quienes expusieron a partir del trabajo de Payton et al. (2000) que el aprendizaje social y emocional (*social and emotional Learning* en inglés) se puede identificar como los procesos que dotan a los estudiantes de herramientas para gestionar sus sentimientos y emociones, a ser empáticos, a ser capaces de tomar decisiones y resolver conflictos de forma pacífica y a establecer relaciones interpersonales positivas con los compañeros que permitan realizar con éxito las tareas y contribuir al desarrollo integral de los escolares.

La forma más habitual de trabajar y desarrollar el aprendizaje social y emocional en las personas es teniendo como referencia el marco establecido por la Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2022). Esta organización establece cinco competencias necesarias en el desarrollo de aprendizaje social y emocional: 1) Conciencia de sí mismo; 2) Conciencia social; 3) Autocontrol; 4) Habilidades para relacionarse; y 5) Toma de decisiones responsable (Blyth et al., 2019; Olive et al., 2021). La conciencia de sí mismo hace referencia a la capacidad de una persona para evaluarse a sí misma y conocer sus puntos fuertes y débiles, así como sus emociones (CASEL, 2022). La conciencia social se refiere a la capacidad para comprender diferentes puntos de vista y empatizar con ellos. El autocontrol es la capacidad de una persona para gestionar y manejar de forma efectiva sus emociones, sentimientos y comportamientos y establecer metas

(Worrell et al., 2020). Las habilidades para relacionarse se refieren a la capacidad de las personas para establecer y mantener relaciones solidarias y positivas con otras personas, y ser capaces de desenvolverse de forma eficaz con otras personas y grupos diversos (CASEL, 2022). Por último, la toma de decisiones responsable es una capacidad que implica la toma de decisiones de forma constructiva en función de las interacciones sociales que se producen como es, por ejemplo, la resistencia a la presión de los compañeros o el realizar trampas en una actividad (Wright et al., 2021).

Los estudios realizados sobre el impacto del desarrollo del aprendizaje social y emocional demuestran los beneficios que se pueden obtener en el ámbito educativo como son un mejor rendimiento académico, una mayor resiliencia y mejor salud mental (Taylor et al., 2017). El trabajo de Dyson et al. (2021) encontró que la aplicación del modelo pedagógico de aprendizaje cooperativo contribuía al desarrollo de aprendizaje social y emocional en escolares de edades comprendidas entre los ocho y diez años de edad. En concreto, hallaron que se consiguió que los escolares formaran parte de un equipo, que aprendieran a escuchar, que se ayudasen y animasen entre todos, y que la EF fuera más justa. Por su parte, la investigación llevada a cabo por Howley et al. (2021) halló que gracias a pedagogías que favorecían la participación y voz de los escolares se conseguía que los escolares tomaran decisiones responsables, se compartieran las emociones con otros compañeros y se reconociera la importancia de las relaciones.

Por otro lado, el estudio de Shen et al. (en prensa) encontró que el Modelo de Responsabilidad Personal y Social era adecuado en programas deportivos orientados al desarrollo de los participantes. En este mismo estudio se comprobó cómo a través de este tipo de intervenciones se conseguía que el programa gustase a los escolares mientras al mismo tiempo se iban desarrollando aprendizajes sociales y emocionales, los cuales permitían a los participantes apoyarse y trabajar en equipo, así como entenderse y conocerse mejor. Mientras que el estudio de Chong y Penny (2013) encontró que la aplicación de la Educación Deportiva permitía a los escolares incrementar su capacidad para gestionar y manejar el estrés ante el fracaso, así como aumentar su resiliencia emocional. A pesar de ello, también encontraron que los escolares con nivel motriz bajo eran marginados. Ante esto, Baek et al. (en prensa) descubrieron que la implementación de propuestas didácticas orientadas al desarrollo de aprendizaje social y emocional necesitaba respetar las diferencias de los estudiantes mediante la aplicación de pedagogías receptivas, la diversidad debía ser integrada en las distintas etapas de la enseñanza, había que conseguir en los escolares una introspección y reflexión crítica sobre uno mismo y los demás, y se tenían que fomentar conversaciones intencionadas y de cierta complejidad a nivel emocional y social para los escolares.

Dada la brecha en la literatura sobre la influencia de modelos comprensivos y globales en los aprendizajes sociales y emocionales, el propósito de este estudio fue estudiar el potencial que presenta el Programa Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia (PIDEMSG) en el desarrollo de aprendizaje social y emocional de los escolares que participaban en él a partir de sus voces. Más en concreto, se estudió el desarrollo de dos de las competencias propuestas por CASEL como son las habilidades para relacionarse y la toma de decisiones responsable a partir de las opiniones de los escolares de Educación Primaria y Educación Secundaria que participaron en el programa.

2. Método

En este trabajo se realizó un estudio de carácter cualitativo con diseño retrospectivo y de naturaleza fenomenológica. Este diseño responde a la necesidad de relatar, explicar y comprender mejor el fenómeno estudiado a partir de los discursos de los participantes y los significados que atribuyen a dicho fenómeno (Denscombe, 2014; Marshall y Rossman, 2016).

2.1 Contexto

El PIDEMSG fue un proyecto de deporte escolar alternativo al modelo selectivo y tradicional que se desarrolló desde el año 2011 hasta el año 2018 en una pequeña ciudad española de unos 50.000 habitantes (Jiménez-Herránz et al., 2019; Manrique-Arribaset al., 2011). Este programa se planteaba como un complemento de la EF y, por lo tanto, estaba alineado con los objetivos y finalidades de esta. Además, en él se establecía colaboración con el profesorado de los centros educativos que participaban en este programa (Lobo de Diego, 2022).

Sus principales características eran las siguientes (Lobo de Diego, 2022; Pérez-Brunicardi, Álvaro-Garzón y López-Pastor, 2018):

- Carácter polideportivo mediante el cual los estudiantes aprendían multitud de deportes a lo largo del curso escolar.
- Se consideraba un complemento de la EF y perseguía el desarrollo integral de los participantes.
- La composición de los grupos de escolares era heterogénea y mixta.
- Se fomentaba la máxima participación activa de los escolares en la práctica deportiva.
- Especial énfasis en la educación en valores.
- Aplicación de modelos comprensivos y globales como, por ejemplo, *Teaching Games for Understanding*, el Aprendizaje Cooperativo, la Educación Aventura, etc.
- No había resultados o clasificaciones, estando orientado hacia un discurso participativo.
- Se evitaba la especialización precoz.
- Integración de todos los escolares que desearan participar, independientemente de su nivel motor o aptitud hacia la práctica deportiva.
- Contaba con un sistema de seguimiento y evaluación formativa para seguir mejorando el funcionamiento y desarrollo del programa.
- Promoción de hábitos saludables y práctica de actividad física.
- Participación gratuita y sin ningún coste para todos los escolares.

En el PIDEMSG participaban escolares de edades comprendidas entre los cuatro y 17 años de edad. Este modelo de deporte escolar eliminaba las clasificaciones y la competición organizada, y apostaba por la práctica multideportiva con categorías mixtas de género y edad (Pérez-Brunicardi et al., 2018). Estaba basado en la aplicación de modelos comprensivos y globales, que situaban al escolar en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje deportivo. Además, relacionado con esto último, empleaba una enseñanza horizontal que permitía que los principios tácticos fuesen comunes en varias modalidades deportivas y, por tanto, tuviesen transferibilidad de un deporte a otro (Ruiz-Omeñaca, 2012).

En este programa se fomentaba la integración de todos los escolares, independientemente de su nivel y desarrollo motor, edad y género, y se hacía especial énfasis en la educación en valores (Monjas-Aguado et al., 2015). También se promovía la práctica de actividad física como parte fundamental y básica en el día a día de los escolares, y se fomentaban hábitos saludables como, por ejemplo, el cambio de vestimenta y calzado. Para ello, en todo momento se procuraba la participación máxima y activa de todos los escolares, evitando que hubiera escolares excluidos o sin participar en las distintas actividades (Jiménez-Herranz, 2016). Todo ello con la finalidad de conseguir un estilo de vida activo que combatiese el sedentarismo en la población infantojuvenil, al mismo tiempo que se contribuía al desarrollo pleno de los escolares (Pérez-Brunicardi et al., 2018).

Tabla 1

Ejemplos de algunas actividades y modalidades deportivas desarrolladas en el PIDEMSG en Educación Primaria

Deportes de invasión	Balonmano, baloncesto, fútbol sala, rugby-cinta, unihockey, ultimate frisbee, kinball, colpbol
Deportes de cancha dividida	Voleibol, datchball, indiaka, bádminton
Deportes de bate y campo	Béisbol, futbéisbol, cricket modificado
Atletismo	Carreras de resistencia, carreras de velocidad, relevos, saltos, lanzamientos
Juegos y retos cooperativos	Juegos y retos cooperativos
Deportes en la naturaleza	Orientación, Corremontes, duatlón, actividades con bicicleta
Deportes autóctonos o tradicionales	Rana, tanga, billar romano, bolos, calva
Deportes y Actividades Físicas con elemento artístico-expresivo	Acrosport, malabares, actividades circenses
Deportes adaptados	Deportes adaptados para personas con discapacidad

Nota. Fuente: Ampliado a partir de Pérez-Brunicardi et al. (2018).

2.2 Participantes

Para este estudio se realizaron nueve entrevistas a 63 informantes clave durante los cursos académicos 2016-2017 y 2017-2018 (Tabla 1). Se escogió a informantes de los dos últimos años del PIDEMSG por ser una etapa en la que el programa estaba consolidado y su filosofía interiorizada en los participantes. De los 63 informantes, 35 eran alumnos de Educación Primaria que participaban en el programa, con edades comprendidas entre los seis y los 12 años de edad y de contextos socioeconómicos bajo-medio y medio pertenecientes a centros educativos urbanos y rurales en los que se desarrollaba el PIDEMSG. De estos, 22 son hombres (62,85%) y 13 son mujeres (37,15%). También han participado 28 estudiantes femeninas de Educación Secundaria de institutos públicos y concertados con edades comprendidas entre los 13 y 15 años de edad y con niveles socioeconómicos medio-alto. Debido a las casuísticas que se dan en ocasiones en investigación no se pudo contar con participación masculina en la etapa de Educación Secundaria. La selección de los participantes fue realizada a través de un muestreo probabilístico no intencional por conveniencia y accesibilidad al investigador hasta que se llegó a la saturación de la información.

Se trató de seleccionar y escoger a aquellos escolares que podrían proporcionar la información relevante y significativa para este estudio y que querían participar de forma voluntaria en él. Para ello se utilizaron los tres siguientes criterios de selección: 1) ser participante en el programa durante el curso académico 2016-2017 o 2017-2018, 2) ser escolar de Educación Primaria o Educación Secundaria, y 3) asistir con regularidad a las sesiones de práctica deportiva y encuentros del programa. Por su parte, los criterios de exclusión de participantes fueron los siguientes: 1) no participar en el programa en el curso académico 2016-2017 y 2017-2018; 2) no asistir de forma regular a las sesiones deportivas y encuentros del programa; y 3) ser escolar de Educación Infantil.

Tabla 2
Distribución de los informantes

Agentes	Tipo de participante	Número de participantes	
		Hombre	Mujer
Escolares	Educación Primaria	22	13
	Educación Secundaria	0	28
Total por género		22	41
Total		63	

2.3 Instrumento de recogida de información

Para la recogida de información el instrumento utilizado fue la entrevista. Se realizaron entrevistas grupales en profundidad semiestructuradas siguiendo el guion diseñado y validado en el trabajo de Lobo de Diego (2017). La entrevista grupal es “una técnica cualitativa para la recolección de datos fundada en la interrogación sistemática de varios individuos simultáneamente, bien en situaciones formales o informales” (Fontana y Frey, 2015, p. 155). Hochschild (2009) y Kvale (2011) afirman que el empleo de la entrevista permite explorar en profundidad la realidad estudiada para ver cómo y por qué los sujetos enmarcan sus pensamientos e ideas de la manera en la que lo hacen, así como permitir una mejor comprensión de las conexiones que realizan entre ideas, valores, acontecimientos y comportamientos. De este modo, proporciona un acceso único a la forma de entender la realidad de los participantes en base a sus situaciones y experiencias en ella.

El guion empleado es un guion diseñado para el estudio del valor educativo del PIDEMSG y que está compuesto por ocho dimensiones sobre las características y filosofía del programa. Es un guion destinado a los agentes que intervenían en el programa (escolares, familiares, monitores deportivos y coordinadores del programa). Para este estudio solo se han tenido en cuenta las respuestas del alumnado.

Las dimensiones del guion de la entrevista estaban compuestas por preguntas cuya composición fue realizada a priori por investigadores de deporte escolar a partir de la documentación del PIDEMSG y la literatura científica. Tras ello fueron validadas por un comité de expertos en materia de deporte escolar y con dilatada experiencia en este ámbito. A ellos se les realizó una consulta para filtrar, modificar y descartar las preguntas de acuerdo con la opinión y criterio aportados por los expertos. Tras superar las rondas oportunas de consultas a los expertos, el guion definitivo estaba compuesto por ocho dimensiones (respeto por las normas, participación e igualdad de oportunidades, hábitos saludables, carácter polideportivo, integración, autopercepción motriz, relación con los estudios y transferencia para la vida) con preguntas que hacían referencia a la filosofía e intenciones del PIDEMSG, habiendo preguntas comunes a todos los agentes y otras más específicas para cada colectivo. Además, en el guion de los escolares también se incorporó una serie de dilemas morales. Estos últimos eran formulados después de las preguntas de cada dimensión y en ellos se ponía a los escolares en una situación compleja a nivel emocional y social, para que estos tuvieran que reflexionar y tomar una decisión en base a una situación hipotética planteada, pero a su vez cercana a la realidad. Las entrevistas fueron grupales en grupos reducidos de seis a ocho personas y su duración osciló entre los 15 y los 25 minutos.

Dilema: Durante el partido uno del equipo adversario se lesiona y vosotros estáis a punto de anotar ¿Pararías el juego? ¿o marcarías el tanto? ¿Por qué?

Figura 1
Ejemplo de dilema moral para la dimensión de Respeto por las normas

2.3.1 Procedimiento

Para la realización de las entrevistas con los escolares el acceso al campo se solicitó a través de los coordinadores del programa. A ellos se les informó de las intenciones y finalidad del estudio previamente. Tras recibir su aprobación en el acceso al campo, los coordinadores del PIDEMSG facilitaron al investigador la información relativa sobre los grupos de escolares (contacto con los monitores, horarios de las sesiones de entrenamiento y encuentros, categorías, etc.). Con la información obtenida el investigador realizó una selección de los grupos que podrían dar la información pertinente para el estudio, tratando de que hubiera un reparto equitativo en las categorías y así poder tener la opinión de distintos grupos y edades. Seguidamente, el investigador se ponía en contacto con los monitores de los grupos de escolares que iban a ser entrevistados para así conocer su disponibilidad para participar en la investigación. A ellos también se les explicó los objetivos de la investigación y se acordó un día para la realización de la entrevista en el caso de que estuvieran conformes. A continuación, se presentaba un consentimiento informado en el que se exponía la finalidad y los objetivos de la investigación para que fuera entregado a los escolares y estos los entregasen a sus familiares. En dicho consentimiento se aseguraba el anonimato y confidencialidad de la información, contenía el derecho a interrumpir o abandonar la entrevista en cualquier momento, y se explicaba que la información recogida iba a ser utilizada y divulgada en trabajos académicos y científicos. También se tuvo en cuenta la consideración ética de la protección contra daños (físicos, emocionales o de otra índole).

Las entrevistas con escolares se realizaron en grupos de seis a ocho escolares para evitar que los escolares estuvieran inhibidos. Estas se desarrollaron en las instalaciones deportivas en las que se realizaban las sesiones de entrenamiento por ser este un espacio cercano y poco hostil para los sujetos entrevistados. Fueron realizadas en una sala tranquila de las instalaciones deportivas para así tratar de disminuir, en la medida de lo posible, factores distractores que pudiesen aumentar la pérdida de extracción de información como es, por ejemplo, el ruido. Al comienzo de las entrevistas el investigador explicó a los escolares la finalidad y objetivos de la investigación. Les recordó que estaba garantizado el anonimato y confidencialidad, y respondió a sus posibles preguntas. Tras ello se procedió a grabar las entrevistas con un teléfono móvil y una grabadora para no perder nada de la valiosa información que aportaron los participantes. Al finalizar las entrevistas, éstas eran transcritas en un procesador de textos para proceder posteriormente a su análisis con el programa informático Atlas.ti versión 7.5.4.

2.4 Análisis de la información

La información obtenida en las entrevistas realizadas fue analizada mediante un análisis de contenido (Andréu Abela, 2002). Para este estudio se seleccionó la información recogida en dos dimensiones por ser las más relacionadas con el aprendizaje social y emocional: 1) Respeto por las normas, y 2) Integración. Estas dos dimensiones estaban compuestas por seis preguntas y dos dilemas morales.

El análisis de la información siguió las pautas establecidas por Berge (2007). Una vez que las entrevistas grabadas fueron transcritas, se les asignó una codificación para su identificación (Tabla 3) y se señalaron los temas principales y secundarios de interés para la investigación que aparecían en la información recogida. Tras ello, la información fue identificada, reducida y agrupada a partir de un sistema de codificación y categorización inductiva (Tabla 4). A continuación, se definieron los temas escogidos para la investigación para facilitar la coherencia y claridad en el proceso de análisis de los discursos. Seguidamente, se procedió a clasificar la información para identificar frases similares, los puntos en común o las diferencias. Este proceso fue realizado mediante el programa informático Atlas.ti versión 7.5.4. Con este software se establecieron redes entre las categorías que permitieron un análisis completo y profundo del discurso de los participantes.

Tabla 3
Codificación establecida para la identificación de las entrevistas

Entrevista	Tipo	Participantes	Etapas	Número
EN	G: Grupal	ES: Escolares:	P: Primaria S: Secundaria	De 01 a 09

Nota. Ejemplo de codificación de una entrevista: ENGESP01 = Entrevista grupal a escolares de Primaria 01.

Tabla 4
Dimensiones de análisis y categorías para el análisis de la información

Dimensión de análisis	Categoría
Respeto por las normas	Desarrollo de actitudes de respeto
	Toma de decisiones
Integración	Aceptación y respeto entre escolares
	Relaciones e interacciones con otros escolares
	Integración y relaciones solidarias

3. Resultados

En este apartado se van a presentar los hallazgos más relevantes del estudio. El análisis de las entrevistas realizadas a los escolares reveló un total de cinco códigos que resultaron de dos grandes bloques sobre competencia social y competencia emocional (Figura 2).

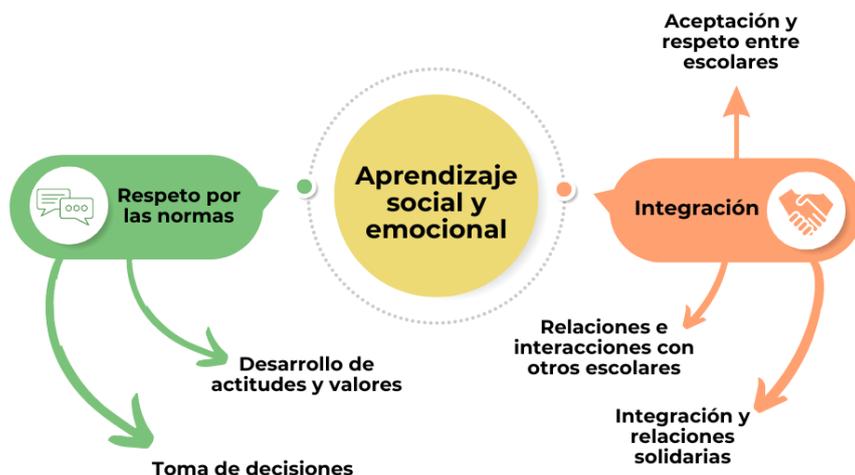


Figura 2
Aprendizaje social y emocional a través de un programa de deporte escolar educativo

3.1 Habilidades para relacionarse

Las habilidades para relacionarse hacen referencia a la capacidad de las personas para interactuar con otras personas y establecer relaciones solidarias y positivas, así como ser capaces de desenvolverse de forma eficaz con otras personas y grupos diversos (CASEL, 2022). En los resultados se obtuvo diversidad de opiniones en los encuestados. Hay escolares que prefieren relacionarse e integrarse solamente con sus compañeros de grupo por la seguridad y confianza que estos les transmiten, en vez de establecer nuevas relaciones con personas de diferentes centros educativos.

Al 3: Con los del mismo colegio

Al 4,5: Sí, con los del mismo colegio

IN: ¿Y por qué preferís jugar con los del mismo colegio?

Al 6: Porque les conocemos y tenemos más confianza en ellos. (ENGESP01, p.8)

No obstante, varios escolares manifestaron su preferencia por interactuar y socializar con personas de diferentes centros y así tener nuevas amistades, e incluso tener la oportunidad de poder aprender de otras personas.

Al 3: No, mejor mezclarnos con otras personas.

Al 5,6: Eso.

Al 2: Preferimos mezclarnos y conocer gente nueva.

Al 1: Así conoces gente y aprendes más.

Al 7: Hablas con la gente y haces nuevos amigos.

Al 4: Porque así aprendes más e intercambias conocimientos con la gente. (ENGESS02, p.6)

Para que se pudieran desarrollar habilidades para relacionarse era importante que los escolares del PIDEMSG fueran aceptados y respetados en sus grupos, y que las interacciones que se produjesen se hicieran en un ambiente positivo que permitiese la empatía, el trabajo en equipo y el fomento de un compromiso por el bienestar de los demás mientras se realiza actividad física.

Todos los entrevistados afirmaron que eran respetados y aceptados tanto en sus grupos de entrenamiento como en los grupos que se formaban con los escolares de otros centros educativos en los encuentros de los viernes.

Al 5: En el nuestro todas somos aceptadas y respetadas.

Al 7: Yo creo que sí, entre nosotras no hay ningún problema. (ENGESS03, p.5)

Sin embargo, se encontró que a pesar de que los escolares manifestaron estar integrados y aceptados, en algunos momentos no se mostraban habilidades para relacionarse y ponen en duda el desarrollo de esta competencia en este programa. Asimismo, se refleja la presión social a la que se pueden ver afectados los escolares que son menos hábiles en la práctica deportiva.

Al4: Todos estamos aceptados.

Al5: Yo a veces he visto que a niños que la cagan mucho, aunque sean malos y puedan mejorar, pero hay niños que siempre suelen ser de los últimos para los equipos.

Al3: Pero en general todos nos llevamos bien y estamos aceptados. (ENGESP05, pp.6-7)

A pesar de ello, los entrevistados mostraron el desarrollo de relaciones solidarias positivas y de empatía al ser preguntados en el dilema moral de Integración por la integración de una persona nueva que no tenía equipo para participar en el programa de deporte escolar. Todos mostraron estar de acuerdo en que lo mejor era integrar y aceptar a esa persona en su equipo, ofreciendo su apoyo y ayuda si fuese necesario en la práctica deportiva.

Todos: Le aceptaríamos en nuestro equipo.

Al8: Estaría mal no aceptarle en nuestro equipo porque luego eso te puedo pasar a ti y será malo.

Al2: Porque si estás solo y nadie te dejar estar en su equipo te sientes triste.

Al6: También te puede tocar con los peores y perderás, pero estarás en un equipo y no solo.

Al7: Sí, yo les aceptaría porque a nadie le gusta estar solo y sin equipo, da igual si son malos o buenos, nosotros les enseñamos.

Al4: Tenemos que ser todos amigos para que a nosotros no nos pase eso y no tengamos equipo para jugar. (ENGESP06, pp. 6-7)

Al 1: Decirle que venga con nosotras.

Al 2: Que juegue con nosotras.

Al 4: Le aceptaríamos y si no sabe jugar le enseñamos. (ENGESS02, p.6)

3.2 Toma de decisiones responsable

La toma de decisiones responsable implica tomar decisiones de forma constructiva y de acuerdo con las interacciones sociales que se producen (Wright et al., 2021). Para ello es importante que se desarrollen actitudes y valores en los escolares que permitan la toma de decisiones adecuada. La mayoría de los entrevistados estaban de acuerdo que en este programa de deporte escolar con carácter educativo se promovía el desarrollo de valores y actitudes de respeto hacia los compañeros, los adversarios, los monitores deportivos, las instalaciones deportivas y el material.

Al5: Porque hay unas normas que tenemos que cumplir y pues no estar haciendo el tonto, insultándonos, ni dándonos patadas.

Al3: Yo pienso que hay que cuidar los materiales para que podamos jugar siempre con ellos y por si los quieres usar otros compañeros.

Al2: Yo estoy de acuerdo con ello. El monitor nos dice que tenemos que cuidar los materiales y tratarlos bien. (ENGESP08, p.2).

Al 2: Si no se cumplen te castigan.

Al4. Bueno, eso es lo que dicen, pero es para respetar y jugar mejor sin trampas y eso.

Al5: Porque si estamos haciendo trampas y no respetamos esas normas pues ya no mola el juego. (ENGESP05, p. 2).

Aunque se halló que se promueven valores y actitudes prosociales que favorecen la toma de decisiones responsable, los resultados reflejan que en determinadas ocasiones algunos escolares toman la decisión que más les conviene, hasta el punto de preferir realizar trampas en una actividad con tal de ganar, sin reflexionar o evaluar las posibles repercusiones que pueda tener esa decisión.

Al 7: Sí, pero aun así nos hemos encontrado gente que no respeta. Pues por ejemplo, estuvimos en una jornada la semana pasada y había algunas que jugaban sucio, se saltaban las normas, incluso aunque perdiéramos. (ENGESS04, p. 2).

A los entrevistados también se les planteó un dilema moral en la dimensión de Respeto por las normas para conocer qué decisión tomarían. En él se les planteó una situación que ocurría en el programa y en la cual un adversario se lesiona en la práctica deportiva cuando ellos están a punto de anotar un punto. Se encontró que una amplia mayoría de los participantes pararía la sesión o partido con el fin de que la persona que se ha hecho daño reciba asistencia por parte de los monitores deportivos o asistencia sanitaria si fuese más grave.

Al 2,3,4,5,6,7: Pararíamos el partido.

IN: ¿Por qué lo pararíamos?

Al 4: Porque es más importante una compañera que se ha podido hacer daño que anotar. (ENGESS02, p.3)

Al 7: Yo tiraría el balón fuera, porque si se ha lesionado puede que necesite ayuda.

Al 8: Tiramos el balón fuera y paramos el partido.

Al 1: Mandaríamos el balón fuera para que los monitores vean que la ha pasado. (ENGESS03, p.2)

Al 1: Para ayudarle a la otra persona, para ver si se ha hecho daño.

Al 3: Porque si no sería injusticia. Uno está lesionado y las otras solo piensan en ganar en vez de participar. (ENGESS04, p.3)

Sin embargo, también se descubre que la decisión de algunos escolares sería no parar y anotar el tanto y después parar la actividad o partido para que se pudiera atender a la persona que precisa de asistencia.

Al 3: A ver todo el mundo si ve que uno se cae, mete y después va a ver qué es lo que le pasa. Aunque sepamos que está mal, lo hacemos.

IN: ¿Opinamos igual el resto?

Al 5: Yo sí.

Al 2, 4: Yo no.

Al 6: Yo no hago eso. Hay que ser buena persona

Al 1: Yo pararía el tiempo porque a ti también te puede pasar y te gustaría que pararan y no marcasen el gol. (ENGESP01, p.3)

4. Discusión

El propósito de este estudio fue estudiar el potencial que presenta el PIDEMSG para el desarrollo de aprendizaje social y emocional en los escolares que participan en él a partir de sus voces. Nuestros resultados muestran una dualidad en torno al desarrollo de las competencias de Habilidades para relacionarse y Toma de decisiones Responsable.

En lo referente a las habilidades para relacionarse, se encuentra que hay discrepancias en la preferencia a la hora de realizar actividad física y la posibilidad de interactuar con otras personas y grupos. Esto podría contradecir un poco la capacidad que tiene el programa para el desarrollo de las habilidades para relacionarse, pues como expone CASEL (2022), estas hacen referencia a la capacidad de las personas de establecer interacciones con otras personas y grupos y en distintas situaciones. Ahora bien, este programa se caracteriza por la celebración de encuentros deportivos los viernes en los que los escolares de todos los centros educativos tienen la oportunidad de reunirse en un mismo espacio para realizar actividad física mientras se relacionan con otras personas (Jiménez-Herranz, 2016; Pérez-Brunicardi et al., 2018), y, por tanto, el planteamiento del programa sí que facilitaba oportunidades a los escolares de interactuar y desenvolverse con otras personas. Sin embargo, los resultados de este estudio reflejan que no todos los escolares se sienten cómodos realizando actividad física con otras personas, por lo que la capacidad del programa para desarrollar habilidades para relacionarse puede ser cuestionada, ya que no se estaba consiguiendo que todos los participantes desarrollasen las habilidades necesarias para desenvolverse con otros grupos. Esto resalta la importancia de que las personas encargadas del desarrollo de actividades físico-deportivas tengan la formación adecuada como expresan Baek et al. (en prensa), Barney et al. (2021), Durlak (2016) y Enloe (2021). Esto es primordial para que se puedan diseñar y orientar las actividades de forma correcta y así asegurar el desarrollo de las competencias propuestas por CASEL, y conseguir aprendizajes sociales y emocionales de calidad que puedan ser útiles en la vida cotidiana de los escolares. Todo ello teniendo en cuenta que, si bien los monitores deportivos pueden tener la formación adecuada, los aprendizajes no tienen por qué tener un carácter educativo. De ahí la necesidad de que los responsables del desarrollo de este tipo de propuestas sean coherentes con la filosofía y planteamiento pedagógico para así poder asegurar el éxito de las acciones y el desarrollo de las competencias sociales y emocionales (Howley et al., 2021; Teraoka et al., 2021; Wright y Richards, 2022).

También se descubre en este trabajo que los escolares participantes en el programa de deporte escolar educativo eran aceptados y respetados, tanto en los grupos de entrenamiento como en los en los encuentros deportivos que se celebraban los viernes. Esto resulta fundamental para que exista un ambiente positivo en la práctica deportiva y permita que los escolares puedan relacionarse e interactuar de forma positiva, desarrollar la empatía, aprender a trabajar en equipo y fomentar un compromiso por el bienestar social mientras se desarrollan aprendizajes sociales. De esta forma, los escolares se ayudarán y apoyarán, trabajarán en equipo, y se conocerán y entenderán mejor (Shen et al., en prensa). Estos aspectos pretenden ser desarrollados en este planteamiento de deporte escolar por el énfasis que se realiza en la educación en valores en este programa (Lobo de Diego, 2022; Monjas-Aguado et al., 2015). A través de la educación en valores se intenta desarrollar actitudes, valores y comportamientos prosociales en la práctica deportiva que permitan generar así una conciencia de tolerancia y valoración de la diversidad de las personas. Aunque se desarrollan relaciones solidarias y de empatía como muestran los dilemas, en esta investigación se halló que en determinados momentos no se muestra el desarrollo adecuado de valores y actitudes que permitan relaciones positivas y, por consiguiente, el desarrollo de las habilidades para relacionarse. Además, los resultados reflejan la presión social a la que pueden estar sometidos algunos escolares en la

práctica deportiva, especialmente aquellos que son menos hábiles. Estos resultados desfavorables encontrados podrían tratarse de algo puntual y no darse con tanta frecuencia en el programa, como podría pasar con los aspectos más positivos encontrados. Esto pone de manifiesto la importancia de que en las actividades se trabajen valores, actitudes y comportamientos que estén dentro del aprendizaje social y emocional para que tengan un efecto que pueda ser transferido más allá del contexto educativo (Ciotto y Gagnon, 2018; Jones et al., 2019; Wright y Richards, 2021; 2022).

En esta investigación también se encontró que a través del deporte escolar educativo se promueve la toma de decisiones responsable, especialmente cuando los escolares se tienen que enfrentar a situaciones complejas a nivel social y emocional como puede ser la oportunidad de anotar un punto para su equipo cuando uno de sus rivales se lesiona. Este tipo de conversaciones difíciles e intencionadas ayuda no solamente a la capacidad crítica y reflexiva de los escolares, sino que es fundamental para el desarrollo de aprendizaje social y emocional (Baek et al., 2021). Ahora bien, aunque se promueve la toma de decisiones responsable, no todos los escolares las toman, y se refleja que hay que escolares que aun sabiendo que no es lo más adecuado, realizan trampas en la práctica deportiva, independientemente de la situación deportiva (Wright et al., 2021). Esto quizás sea debido a la importancia que otorgan al resultado por encima de los aprendizajes y valores que se intentan promover en este programa. Estos resultados remarcan la necesidad de que se dé un espacio para la voz de los escolares en las sesiones de entrenamiento y encuentros de los viernes como señalan Howley et al. (2021) y se permita a los escolares compartir opiniones y tomar decisiones conjuntamente cuando surgen situaciones en el contexto deportivo que pueden ser un recurso de aprendizaje y reflexión. De esta forma se contribuirá al aprendizaje social y emocional de los escolares y enriquecerá aún más su desarrollo integral. Consecuentemente, las relaciones entre los escolares mejorarán, aprenderán a escucharse, se ayudarán y animarán, y contribuirá a que la práctica de actividad física sea más justa (Dyson et al., 2021).

Al igual que en los estudios de Shen et al. (en prensa), de Dyson et al. (2021), Chong y Penny (2013) en los que se aplicaron diferentes modelos pedagógicos para el aprendizaje social y emocional, la aplicación de modelos comprensivos y globales puede favorecer el desarrollo de estos, pero requiere de profesionales que estén bien formados y de un planteamiento coherente para que los escolares se beneficien al máximo y puedan tener mayor rendimiento académico, mayor resiliencia emocional y mejor salud mental (Taylor et al., 2017), entre otros beneficios.

5. Conclusiones

El desarrollo de aprendizajes emocionales y sociales es un aspecto a tener en cuenta en la formación integral y plena de los escolares. La implementación de un programa de deporte escolar educativo supone un espacio ideal para el desarrollo de estos aprendizajes. Para ello se hace primordial que las personas encargadas de la ejecución de planteamientos deportivos alternativos al modelo tradicional tengan la formación adecuada y sean conscientes de los beneficios que tiene el desarrollo de aprendizaje social y emocional en el desarrollo holístico de la persona.

Aunque los resultados de este estudio no son concluyentes sobre el potencial que presenta un programa de deporte escolar para los aprendizajes sociales y emocionales, pues solamente son tratadas dos de las cinco competencias de CASEL, se aprecia que el PIDEMSG tiene capacidad para desarrollarlas a pesar de la dualidad en el carácter de los resultados, que muestra que todo no fue positivo en el desarrollo de aprendizajes sociales y emocionales. Esto resalta de nuevo la importancia de la formación de los monitores deportivos para así asegurar que los aprendizajes

que se desarrollan sean los esperados y de calidad, con el fin de ser elementos que vayan de la mano en la praxis educativa. Por ello, este trabajo supone un inicio en el estudio del desarrollo de aprendizajes sociales y emocionales mediante la aplicación de modelos comprensivos y globales. Ahora bien, al tratarse de un programa que actúa como complemento de la EF se puede considerar que los resultados obtenidos en este estudio se deben al trabajo que se realiza en las clases de EF y en el PIDEMSG. Esto refleja la necesidad de que exista colaboración entre los centros educativos y las actividades físico-deportivas que se realizan en el contexto educativo en el horario no lectivo y así se pueda aprovechar al máximo el potencial que tienen las intervenciones y programas que se desarrollan en el periodo extraescolar.

Las limitaciones de este estudio son por un lado el guion utilizado para las entrevistas, puesto que en él no había preguntas que hicieran mención a las competencias de conciencia de sí mismo, conciencia social y autocontrol, las cuales también forman parte del desarrollo de aprendizajes sociales y emocionales propuesto por CASEL. Estas pueden haberse desarrollado en este modelo de deporte escolar educativo, pero debido a las preguntas y dilemas del guion empleado, no se obtuvo información relativa a ellas. Otra de las limitaciones del estudio es no haber escogido alumnos del mismo nivel socioeconómico en ambas etapas de Primaria y Secundaria. Relacionado con esto, otra limitación se encuentra en los participantes de Educación Secundaria, puesto que en este estudio no se dispuso de participación masculina y eso podría influir en los resultados obtenidos en este trabajo. Por ello, las futuras líneas de investigación que se abren a partir de lo encontrado en este trabajo se orientan hacia la realización de entrevistas a escolares que participen en modelos de deporte escolar con carácter educativo en los que también se apliquen modelos comprensivos y globales; así como la realización de entrevistas o focus group con preguntas específicas para cada competencia de CASEL a personas que hayan participado en este modelo de deporte escolar. También sería interesante realizar observaciones de las sesiones de entrenamiento y contrastar la información que se obtenga con la recogida en entrevistas.

Referencias

- Andréu Abela, J. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada*. Universidad de Granada.
- Baek, S., Dyson, B., Howley, D. y Shen, Y. (en prensa). Promoting an equity-based approach for social and emotional learning in physical education teacher education: international teacher educators' perspectives. *Sport, Education y Society*. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2107504>
- Bailey, R. (2018). Sport, physical education and educational worth. *Educational Review*, 70(1), 51-66. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1403208>
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I. y Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Barney, D., Prusak, K. y Davis, L. (2021). Developing social-emotional learning in Physical Education through appropriate instructional practices. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 92(9), 33-41. <https://doi.org/10.1080/07303084.2021.1977740>
- Berge, B. L. (2007). *Qualitative research methods for social sciences*. Pearson Education.
- Blyth, D. A., Borowski, T., Farrington, C. A., Kyllonen, P. y Weissberg, R. P. (2019). *Ten criteria for describing and selecting SEL frameworks*. Collaborative for Academic, Social, and

Emotional Learning. <https://measuringself.casel.org/wp-content/uploads/2019/08/AWG-Framework-A.3-2nd-Edition.pdf>

- Chong, S. y Penny, D. (2013). Promoting social and emotional learning outcomes in Physical Education: insights from a school-based research project in Singapore. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 4(3), 267-286. <https://doi.org/10.1080/18377122.2013.836768>
- Ciotto, C. M. y Gagnon, A. G. (2018). Promoting social and emotional learning in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 89(4), 27-33. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1430625>
- CASEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2022). What is social and emotional learning? <https://casel.org/what-is-sel/>
- Denscombe, M. (2014) *The Good Research Guide*. Open University Press.
- Durlak, J. A. (2016). Programme implementation in social and emotional learning: basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 333-345. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1142504>
- Dyson, B., Howley, D. y Shen, Y. (2021). “Being a team, working together, and being kind”: Primary students’ perspectives of cooperative learning’s contribution to their social and emotional learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1779683>
- Enloe, B. E. (2021). Social and emotional learning through creative movement in the Physical Education classroom. *Strategies*, 34(1), 37-39. <https://doi.org/10.1080/08924562.2021.1843340>
- Fernández-Bustos, J.G., Méndez-Giménez, A. y Sánchez-Gómez, R. (2018). *Didáctica de la educación física para bachillerato basada en modelos*. Síntesis.
- Fernández-Río, J., Hortigüela-Alcalá, D. y Pérez-Pueyo, A. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española De Educación Física Y Deportes*, 423, 57-80. <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/695>
- Fontana, A. y Frey, J. (2015). La entrevista. De una posición neutral al compromiso político. En N. Denzin, Y. Lincoln (Coords.). *Métodos de recolección y análisis de datos. Vol. IV: Manual de investigación cualitativa* (pp. 140-203). Gedisa.
- Hellison, D. (1978). *Beyond bats and balls: alienated (and other) youth in the gym*. AAHPERD.
- Hochschild, J. L. (2009) *Conducting intensive interviews and elite interviews*. Workshop on Interdisciplinary Standards for Systematic Qualitative Research. <http://scholar.harvard.edu/jlhochschild/publications/conducting-intensive-interviews-and-elite-interviews>
- Howley, D., Dyson, B., Baek, S., Fowler, J. y Shen, Y. (2021). “This is not gym”: enacting student voice pedagogies to promote social and emotional learning and meaningful Physical Education. *Frontiers in Sports and Active Living*, 3, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fspor.2021.764613>
- Jiménez-Herranz, B. (2016). *Evaluación del funcionamiento y desarrollo del Programa Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia* [Tesis doctoral. Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/18957>

- Jiménez-Herranz, B., Manrique-Arribas, J.C. y López-Pastor, V.M. (2019). Evaluation of an extracurricular school sport program through photovoice. *Retos*, 35, 355-363. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.66964>
- Jones, S. M., McGarrah, M. W. y Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: a principled science of human development in context. *Educational Psychologist*, 54(3), 129-143. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1625776>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lobo de Diego, F. E. (2017). Análisis del valor educativo del programa integral de deporte escolar del municipio de Segovia [Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/24321>
- Lobo de Diego, F. E. (2022). Siete años de un programa de deporte escolar municipal. Un municipio, un modelo educativo a través del deporte [Tesis doctoral inédita. Universidad de Valladolid].
- Manrique-Arribas, J. C., López-Pastor, V. M., Monjas-Aguado, R., Barba, J. J. y Gea, J. M. (2011). Implantación de un proyecto de transformación social en Segovia (España): desarrollo de un programa de deporte escolar en toda la ciudad. *Apunts Educación Física y Deportes*, 105, 58-66. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2011/3\).105.07](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2011/3).105.07)
- Marshall, C. y Rossman, G. B. (2016). *Designing Qualitative Research*. Sage.
- Monjas-Aguado, R., Ponce, A. y Gea, J.M. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles transferencias. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 276-284. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.35650>
- Olive, C., Gaudreault, K. L. y Lucero, A. (2021). Strategies for implementing social-emotional learning in adapted Physical Education. *TEACHING Exceptional Children*, 54(1), 63–69. <https://doi.org/10.1177/00400599211046279>
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J. y Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x>
- Pérez-Brunicardi, D., Álvaro-Garzón, M. y López-Pastor, V. M. (Coords.) (2018). *El deporte escolar en el municipio de Segovia. Veinte años de innovación*. Facultad de Educación de Segovia.
- Ruíz-Omeñaca, J. V. (2012). *Nuevas perspectivas para una orientación educativa del deporte: bases teóricas, alternativas metodológicas y propuestas prácticas para convertir el deporte en un contexto ético y un marco para el desarrollo de competencias*. C.C.S.
- Shen, Y., Rose, S. y Dyson, B. (en prensa). Social and emotional learning for underserved children through a sports-based youth development program grounded in teaching personal and social responsibility. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2039614>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlack, J. A. y Weissberg, R. P. (2017) Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

- Teraoka, E., Jancer, H., Kirk, D. y Bardid, F. (2021). Affective learning in Physical Education: a systematic review. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(3), 460-473. <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/40/3/article-p460.xml>
- Worrell, A., Hushman, G., L. Gaudreault, K., Mallett, L. y Hushman, C. (2020). Merging social and emotional learning with comprehensive school physical activity programming in an elementary school. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 91(6), 36-40. <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1768180>
- Wright, P. M., Gray, S. y Richards, K. A. (2021). Understanding the interpretation and implementation of social and emotional learning in Physical Education. *The Curriculum Journal*, 32, 67-86. <https://doi.org/10.1002/curj.85>
- Wright, P. M. y Richards, K. A. (2021). *Teaching social and emotional learning in Physical Education: applications in school and community settings*. Jones and Bartlett Learning.
- Wright, P. M. y Richards, K.A. (2022). Social and emotional learning as an integrated part of Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 93(2) 5-7. <https://doi.org/10.1080/07303084.2022.2020048>
- Zins, J., Weissberg, R. P., Wang, M. y Walberg, H. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.