



Hipatia Press
www.hipatiapress.com



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://qre.hipatiapress.com>

¿Dónde está mi Capital? Una Reflexión Personal sobre la Habilidad y el Acceso al Reconocimiento para la Inclusión en Educación Física

Itsaso Nabaskues¹, Oidui Usabiaga¹ & Daniel Martos-García²

1) Departamento de Educación Física y Deportiva, Universidad del País Vasco, España.

2) Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universitat de València, España.

Date of publication: June 28th, 2019

Edition period: June 2019 – October 2019

To cite this article: Nabaskues, Usabiaga, O., & Martos-García, D. (2019). ¿Dónde está mi Capital? Una Reflexión Personal sobre la Habilidad y el Acceso al Reconocimiento para la Inclusión en Educación Física. *Qualitative Research in Education*, 8(2), 126-147.
doi:10.17583/qre.2019.4036

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2019.4036>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

Where is my Capital? A Personal Reflection about Ability and the Access to Recognition for Inclusion in Physical Education

Itsaso Nabaskues
Universidad del País Vasco

Oidui Usabiaga
Universidad del País Vasco

Daniel Martos-García
Universitat de València

(Received: 30 January 2019; Accepted: 05 June 2019; Published: 28 June 2019)

Abstract

Ability is a social construction that influences the access to recognition of people in the field of physical activity and sports (PASS) and in PE in particular. However, the notion of ability is defined in a simplistic and traditional manner and, consequently, experiences of symbolic violence are visible for those with specific body and tastes that do not match the dominant normative and hegemonic discourses embedded in the field. This study focuses on the narration of my own experiences of symbolic violence and “capital-dependence” as an “able” woman in the field of PASS. Through the analysis of critical moments from a retrospective point of view, I try to explain the evolution of my way of understanding the notion of ability and the circumstances that have contributed to the transformation of my discourse based on the socio-cultural perspective. I conclude that it is necessary to promote reflective practice in preservice teacher education programs as a way to increase awareness of embodied discourses’ influence in and from the different fields of PASS towards the construction of more inclusive movement contexts.

Keywords: ability, capital, physical education, reflective practice, preservice teacher education

¿Dónde está mi Capital? Una Reflexión Personal sobre la Habilidad y el Acceso al Reconocimiento para la Inclusión en Educación Física

Itsaso Nabaskues
Universidad del País Vasco

Oidui Usabiaga
Universidad del País Vasco

Daniel Martos-García
Universitat de València

(Recibido: 30 de enero de 2019; Aceptado: 05 de junio de 2019; Publicado: 28 de junio de 2019)

Resumen

La habilidad es un constructo social que influye en el acceso al reconocimiento de las personas en el ámbito de la actividad física y el deporte (AFD) y en las aulas de educación física (EF) en particular. Sin embargo, actualmente la habilidad se define de forma tradicional y limitada, lo que genera experiencias de violencia simbólica entre aquellas personas con un cuerpo y unos gustos que se alejan de los discursos normativos y hegemónicos dominantes. Este estudio se centra en la narración de mis propias experiencias de violencia simbólica y “capital-dependencia” como mujer “hábil” en el campo de la AFD. A través del análisis de momentos de inflexión desde una mirada retrospectiva, trato de explicar la evolución de mi forma de comprender la habilidad y las circunstancias que han contribuido a la transformación de mi discurso de la mano de la perspectiva socio-cultural. Concluyo que es necesario promover la práctica reflexiva en la formación inicial del profesorado para tomar conciencia de la influencia de los discursos corporeizados en y desde diferentes ámbitos de la AFD hacia la construcción de contextos motrices más inclusivos.

Palabras clave: habilidad, capital, educación física, práctica reflexiva, formación inicial del profesorado

Este artículo tiene como objetivo explorar la evolución de mi forma de comprender la habilidad en el campo de la actividad física y el deporte (AFD) y las circunstancias que han contribuido a la transformación de mi discurso desde mis experiencias vividas como mujer “hábil”. Con ello, además, se trata de poner encima de la mesa las limitaciones que presenta la concepción socio-cultural de la habilidad y sus implicaciones en la docencia de la educación física (EF), como un primer paso para adoptar visiones más equitativas e inclusivas.

De acuerdo con Evans y Penney (2008), la habilidad juega un papel fundamental en las experiencias educativas del alumnado, especialmente en las aulas de EF. Por ese motivo, conocer las diferentes formas de comprender la habilidad y los mecanismos que la (re)producen ha resultado de gran interés para autores de la perspectiva socio-cultural, los cuales defienden que la habilidad es una construcción social portadora de diferentes formas de reconocimiento o capital accesible solo para el alumnado hábil (Evans, 2004; Wright & Burrows, 2006). En este sentido, varios autores de esta corriente señalan que el alumnado hábil en EF lo constituyen las personas cuyo *habitus* concuerda con las disposiciones que se valoran en el campo de interés (Fitzgerald, 2005; Hay & Macdonald, 2010). El *habitus* es un concepto generado por el sociólogo Pierre Bourdieu y se asocia a otros como capital, campo y violencia simbólica (Bourdieu & Wacquant, 2005). Según Bourdieu (2000), el *habitus* son aquellas características corporeizadas como las creencias, la actitud, la habilidad o la postura corporal, entre otras, y que la persona hace suyas de una forma inconsciente a través de los discursos, dogmas y prácticas influyentes en el campo. En esta línea, el *habitus* resulta clave a la hora de posicionar o categorizar a un individuo en un contexto social (Hunter, 2004). Sin embargo, el problema para nuestra área es que estas características, muchas veces, se reducen al nivel de competencia motriz y la tipología corporal (Hunter, 2004), así como a las características actitudinales (Redelius & Hay, 2009). Además, se indica que el concepto de habilidad y su acceso resultante a posiciones de poder, no son ajenas a la intersección de indicadores como podrían ser el género, la diversidad funcional y la orientación sexual, entre otras (Flintoff, Fitzgerald, & Scraton, 2008; Hunter, 2004). Ante esta realidad, se denuncia que una categorización dicotómica y jerárquica cimentada en discursos heteronormativos (Brown, 2005) se reproduce a través de la práctica pedagógica, reforzando relaciones de poder y agrupaciones reduccionistas que, además, alimentan estereotipos

arraigados que podrían influir en las vivencias, en la construcción de la identidad y en las posibilidades de las personas afectadas no solo en EF, sino también en otros ámbitos de la AFD (Beltrán-Carrillo & Devís-Devís, 2019; Evans & Penney, 2008).

En esta dirección y desde un enfoque crítico (Evans, 2004; Wright & Burros, 2006), en la literatura correspondiente a la perspectiva socio-cultural se constata que la actual noción de la habilidad se define de forma simplista, estática y tradicional en base a perspectivas dominantes –biológica y socio-cognitiva– que relacionan la habilidad de las personas con factores genéticos y variables como la motivación y el esfuerzo, respectivamente. Desde este punto de vista, se reconoce que esta es discriminatoria y poco educativa, ya que las diferentes habilidades que presenta el alumnado de EF adquieren diversas formas de reconocimiento en función de los estándares que rigen las normas del juego, dificultando alcanzar principios de inclusión, como son: presencia, participación, aprendizaje o logro, reconocimiento y aceptación (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006).

Así, el enfoque socio-cultural resulta especialmente enriquecedor para visibilizar las estructuras que desencadenan experiencias de violencia simbólica sobre el alumnado no hábil en el campo de la EF y el deporte escolar (Wilkinson, Littlefair, & Barlow-Meade, 2013). El concepto de violencia simbólica se refiere a un tipo de violencia invisible y corporeizada que sucede cuando las relaciones de poder en un campo determinado se toman por algo irrefutable, provocando que las personas que ocupan las posiciones dominantes reproduzcan las categorías de percepción y valoración que son la condición de su dominación (Bourdieu & Wacquant, 2005). No obstante, se observa que las personas con limitado acceso al capital contribuyen en cierta manera a preservar las inequidades existentes en contextos de EF (Hunter, 2004).

Cabe destacar que las experiencias de violencia simbólica están latentes en diversos ámbitos de la motricidad humana, como es el caso del ámbito deportivo, donde las creencias situadas bajo discursos hegemónicos y heteronormativos delimitan implícitamente quién dispone de acceso al reconocimiento y obtiene legitimidad para ocupar posiciones privilegiadas (Dorken & Giles, 2011). Así, se pone de manifiesto que los dogmas que dominan el campo de la AFD no benefician a todas las personas por igual debido a, entre otras cosas, las relaciones de poder instauradas y que (re)producen incuestionablemente desigualdades entre las personas, como

sucede desde bien temprana edad en el campo de la EF (Beltrán-Carrillo & Devís-Devís, 2019; Monforte & Pérez-Samaniego, 2017).

En esta línea, Hay y Macdonald (2010) denuncian que a pesar de las consecuencias educativas que acarrearán las prácticas pedagógicas dominantes basadas en creencias normativas que definen quién es hábil en EF, las consideraciones prácticas para el cambio de *habitus* siguen impugnadas. Estos efectos negativos sobre el alumnado menos hábil se traducen en experiencias de exclusión, menor posibilidad para desarrollar competencias individuales, baja percepción motriz, escasa motivación intrínseca para aprender en EF y, por consiguiente, menor interés para practicar AFD a lo largo de la vida (Evans, 2004). Además, cabe destacar que el alumnado con bajo nivel de habilidad es susceptible de ser víctima de violencia explícita o *bullying* en forma de humillaciones, burlas, mofas, acoso o violencia en EF (Jachyra, 2016).

Por ello, con el propósito de desafiar la problemática noción de habilidad y el restringido acceso al reconocimiento en EF, como en otros ámbitos de la AFD, se reclama que es vital promover estrategias pedagógicas que promuevan la reflexión crítica entre los y las futuras profesionales del sector y, en particular, entre el futuro profesorado de EF, para la toma de conciencia sobre las desigualdades que se producen en el campo de interés (Nabaskues, Usabiaga, Martos-García, & Standal, 2019). En este sentido, Standal y Moe (2013) defienden que promover la práctica reflexiva en la formación inicial podría contribuir a la mejora de la capacidad y nivel de reflexión del futuro docente sobre la influencia de sus arraigadas creencias que se manifiestan en las culturas, políticas y prácticas escolares que sustentan la exclusión del alumnado con ciertas características en el aula (Echeita & Ainscow, 2011).

Con el fin de contribuir al debate en torno al concepto de habilidad en el ámbito de la AFD, las tres preguntas sobre las que pretendo indagar son: (1) ¿cuál es la experiencia de una mujer hábil en diversos contextos de AFD en base al reconocimiento que adquieren sus habilidades?; (2) ¿qué puede aportar la perspectiva crítica de una mujer hábil en la re-conceptualización de la habilidad en el ámbito de la AFD?; (3) ¿cuáles son las estrategias pedagógicas que han contribuido a la re-conceptualización de dicho concepto hacia una mirada más inclusiva?

Metodología

Como ha manifestado recientemente Devís-Devís (2017), la investigación narrativa ha florecido como una metodología empleada para iluminar historias silenciadas que merecen ser destapadas en los campos de la EF (e.g. Svendby, 2016) y el ámbito deportivo (e.g. Dorken & Giles, 2011). A través de esta metodología cualitativa emergente en el campo de la AFD (Carless, 2012; Devís-Devís, 2017; Sparkes, 2002), en el presente artículo trato de promover reflexiones personales en torno a cinco epifanías de mi propia vida que han provocado cambios en la forma de comprender la habilidad, las cuales han influido en mi manera de pensar y actuar en los diferentes roles que desempeño en el campo de la AFD, como son: alumna en el Programa de Doctorado AFD, docente en el Grado de Ciencias de la AFD (CAFD), técnico deportivo de deporte escolar, y, a lo largo de una década, futbolista de Primera División. Para ello, de acuerdo con Pascual (2003), es importante tomar conciencia, principalmente, de dos cuestiones. La primera se refiere a la influencia de mi pasado y, en especial, al efecto que han ejercido las vivencias del campo de la AFD en la comprensión del concepto de habilidad. La segunda tarea ha sido considerar las limitaciones y consecuencias de mis arraigados discursos fruto de dichos antecedentes. Ambas cuestiones juegan un papel fundamental en la construcción de mi identidad y desarrollo profesional como docente e investigadora en la facultad de Educación y Deporte, con importantes implicaciones en el ámbito educativo, como son el área de la EF y el deporte escolar (López, García-Peñuela, Pérez, López, & Monjas, 2004).

En este sentido, la investigación narrativa se considera una herramienta válida para indagar, tomar conciencia y dar sentido a momentos de inflexión en nuestra vida y que se manifiestan en forma de emoción en nuestro cuerpo (Monforte & Pérez-Samaniego, 2017). Para tal fin, el proceso de retrospectión, la reflexión y la interpretación sobre mis sentimientos como investigadora han sido tareas fundamentales a la hora de identificar y relatar experiencias personales significativas que permitan ahondar en las preguntas de investigación y, a la vez, vislumbren las estructuras sociales en las que se constituyen (Sparkes, 2002). Así, este estudio se presenta en forma de narración autobiográfica (González & Becerril, 2013; Sparkes, 2002), de mi propia historia, ya que permite recoger y amplificar experiencias personales que pueden ser de utilidad inspiradora para otros agentes implicados.

Además, esta narrativa podría aumentar el repertorio de experiencias de los y las profesionales del campo de la AFD (Garrett & Wrench, 2011) y estimular la reflexión crítica de los mismos sobre la influencia de sus acciones en el campo de interés (Sparkes, 2002).

Con este propósito en mente, en primer lugar, se aborda un proceso de reflexión personal como mujer hábil que ha ocupado una posición favorecida en el campo de la AFD (Hunter, 2004), y a la vez, se pretende romper el silencio e iluminar experiencias de violencia simbólica vividas para, con ello, explicitar las relaciones de poder inscritas en mi contexto socio-cultural (Carless, 2012). Bajo dicho propósito considero que podría ser de interés reflejar sobre papel las escenas que se narran a continuación. En línea con los paradigmas epistemológicos y ontológicos que sustentan la investigación narrativa, con el fin de crear una historia impactante, coherente, reveladora, auténtica y verosímil (Sparkes, 2002), en el proceso de análisis las escenas que se referencian como objeto de reflexiones introspectivas han sido compartidas con la autoría de este trabajo en busca de una mirada crítica y reflexiva. A su vez, a través de una descripción detallada del contexto en el que acontecen las escenas se pretende reforzar la veracidad de las mismas.

Para que el o la lectora pueda llegar a situar y comprender mejor la influencia de los momentos de inflexión, es necesario, en tanto que persona estudiada, ofrecer un espacio al contexto socio-cultural más próximo en el que he crecido (Pascual, 2003). Con ello, pretendo iluminar los paradigmas y las estructuras que han configurado mi habitus a través de los discursos, interacciones y prácticas en diferentes contextos de la AFD.

Momentos de Inflexión: ¿Dónde Está mi Capital?

Punto de Partida: Capital Incesante, mi Pan de Cada Día

En mi entorno socio-cultural las habilidades futbolísticas siempre han sido fuente de diferentes formas de reconocimiento a lo largo de mi vida, tales como: capital económico, en forma de becas por ser deportista de alto rendimiento o remuneración económica por jugar en un club deportivo; capital social, en forma de admiración por parte de agentes cercanos; capital cultural, como puedan ser buenas notas en EF o estar exenta de realizar las pruebas físicas de acceso para entrar en la Universidad; y, por último, capital simbólico, por ejemplo, a través del reconocimiento mediático en los medios

de comunicación. Este incesante capital, sin lugar a dudas, me ha colocado en numerosas ocasiones en una posición aventajada en diferentes ámbitos de la AFD, como lo es el grupo de las personas hábiles en clase de EF.

Las principales características de mi periodo como alumna en EF se podrían resumir en sesiones cortas de muchos deportes, el aprendizaje de técnicas deportivas de forma descontextualizada y lineal, o la superación de pruebas físicas como parte de un sistema de evaluación sumatorio, en consonancia con una EF tradicional y hegemónica (López et al., 2004). En definitiva, una EF cuya naturaleza se alinea con el discurso técnico y que ha sido criticada por ello en la literatura especializada (Beltrán-Carrillo & Devís-Devís, 2019; Kirk, 2010). No obstante, en mi caso guardo agradables recuerdos grabados en la memoria. Esto no es de extrañar, habida cuenta que yo era una de esas ‘marimachos’ hábiles que se desenvolvía con facilidad en las actividades propuestas por el profesor. En cambio, recuerdo las experiencias angustiosas de los y las no hábiles, para quienes la clase de ‘gimnasia’ era la hora más insignificante, incluso temida, de la semana, en congruencia con los hallazgos de otros autores (Beltrán-Carrillo & Devís-Devís, 2019; Monforte & Pérez-Samaniego, 2017). Dados estos antecedentes, no es de extrañar que naciera en mí la motivación por ser algún día profesora de EF, una docente capaz de motivar a todo el alumnado a participar y gozar de los beneficios intrínsecos de la AFD que, desde mi experiencia personal, eran muchos y muy buenos.

Con dicho objetivo en mente, cursé tiempo después CAFD en la Universidad del País Vasco, unos estudios donde suelen congregarse personas con un habitus fuertemente deportivizado (López et al., 2004). Desgraciadamente, el ámbito de la didáctica y específicamente todo lo relacionado con la EF es una temática con poco peso en los planes de estudio en la formación inicial, en comparación con los deportes. No es de extrañar pues que, entre otras carencias, los estudios en CAFD adolezcan de una escasa presencia de contenidos relacionados con la inclusión o la perspectiva de género, tal y como manifiesta la literatura especializada (Martos-García & Valencia-Peris, 2016; Serra, Vizcarra, Garay, Prat, & Soler, 2016). Por ello, con el propósito de complementar mi formación como futura docente de EF, realicé un máster de dos años llamado *Erasmus Mundus Master in Adapted Physical Activity* en Bélgica y Noruega, donde me especialicé en el campo de la EF inclusiva. A continuación, se presentan diferentes escenas reconstruidas a partir de vivencias personales que tuvieron lugar en diversos

contextos de la AFD (educativo, deportivo y recreativo), y que recobran sentido a partir de las diferentes estrategias pedagógicas empleadas durante el máster que hicieron posible desarrollar una mirada más crítica en relación a la habilidad y su acceso para el reconocimiento.

En cuanto a la línea temporal y el ámbito en el que acontecen las escenas que se narran a continuación, cabe señalar que las tres primeras se ubican en el ámbito educativo y deportivo. En concreto, las dos primeras se sitúan en mi etapa con alumna de secundaria, mientras que la tercera transcurre tras haber finalizado el máster. En cambio, la cuarta y la quinta escena se sitúan en el ámbito educativo-recreativo y en contextos socio-culturales disímiles que transcurrieron durante el máster.

Ámbito Educativo y Deportivo

A pesar de ser mujer, desenvolverme al mismo nivel que los chicos en una práctica para hombres como es el fútbol me ha permitido, hasta cierto punto, ser aceptada en un mundo que no me correspondía. Sin embargo, como muestran los siguientes sucesos, en ciertas ocasiones este privilegio también ha sido fuente de discriminación y violencia simbólica, tanto en contextos educativos como deportivos en los que mi capital se ha disipado.

Escena 1: ¡qué pena que no eres chico!

Las horas de EF y deporte escolar eran sin duda las mejores horas de la semana. Para mi fortuna, a lo largo de mi infancia, a diferencia de la mayoría de chicas de mi clase, había adquirido suficiente habilidad motriz para desenvolverme con soltura en las actividades deportivas impuestas por el docente, aprobar con creces los test físicos al final de cada trimestre, o ser elegida entre las tres primeras personas en los partiditos al final de clase. El alumnado que reuníamos estas características –las personas hábiles– adquiriríamos fácil acceso a diferentes formas de reconocimiento. No obstante, esta realidad no estaría exenta de dilemas personales de identidad como consecuencia de la categorización dicotómica y estereotipada que dominaba en el campo educativo.

A los nueve años de edad llego a mis manos la oferta de actividades extraescolares donde se dividía la participación del alumnado en base al género. Esta separación se producía de una forma naturalizada y reconocida

por los y las agentes implicadas; un canon invisible de notoria influencia. En vista de mi disgusto y desconcierto, mis padres me animaron a denunciar aquella realidad ante los responsables. Armada de valor y algo recelosa me manifesté en busca de algún argumento que me ayudara a comprender aquella distribución androcéntrica: “¿Por qué no puedo jugar con mis amigos al fútbol?” –le espeté al coordinador de la actividad. Su cara de preocupación ante mi queja, más que evidente, indicaba que tenía un problema. Al final conseguimos el permiso para realizar el cambio de equipo. Temo que mis habilidades futbolísticas, en este caso, jugaron a mi favor, desmantelando aquella categorización simplista que agrupaba al alumnado en base a arraigados prejuicios que impedían, entre otras cosas, fomentar la coeducación y desafiar estereotipos discriminatorios.

Con todo, la misma situación se repitió dos años más tarde en la categoría infantil, donde la selección de los jugadores para el club de fútbol se realizaba aparentemente solo en función de las cualidades deportivas del alumnado. A pesar de mis habilidades futbolísticas, el hecho de ser mujer me dejó, una vez más, fuera del equipo. Ya me sabía el camino a la oficina de los responsables y volvimos a notificar nuestro desacuerdo. Una vez más, ganamos la batalla. No obstante, en esta ocasión la victoria fue agridulce, ya que mi incorporación tardía al equipo supuso la expulsión inmediata de uno de mis amigos. Recién cumplidos los doce, ya sólo había sitio para el alumnado más hábil.

A lo largo de las siguientes dos temporadas, la sensación de estar en un mundo que no me correspondía era cada vez mayor: “¡Qué pena que no eres chico!” –me decían continuamente. Con la entrada a la categoría cadete las diferencias biológicas entre mis compañeros de equipo y yo, cada vez más innegables, justificaron la sentencia final de los dirigentes y asumí, tal vez equivocadamente, que era la hora de aceptar que mi capital como mujer tenía fecha de caducidad en aquel entorno donde la agresividad y el contacto físico parecían adquirir vital importancia en el juego. “¡Tu objetivo en este partido es que te saquen tarjeta amarilla, quiero que seas más agresiva, que entres con un par de huevos!” –me ordenaba alocadamente el entrenador durante el descanso. Como de costumbre, tampoco en esa ocasión reuní el valor para mostrar mi desacuerdo, así que me limité a cumplir con lo debido: oír, agachar la cabeza y callar.

Escena 2: sonreír y, de nuevo, acatar

“¡Mamá, papá! ¡Me han convocado con el equipo nacional femenino!” –no me lo podía creer. Aunque deportivamente era una noticia para celebrar, pronto aprendí que aquello sería un lugar hostil: sonreír, agachar la cabeza y callar. Sin duda, era lo más conveniente para pasar desapercibida ante las atentas miradas de los responsables: nuestro peso, nuestra ración en el plato, nuestro comportamiento y hasta nuestro cuerpo y nuestra sexualidad eran objeto de control.

En sus mejores días, al entrenador le gustaba charlar con las jugadoras más veteranas para explicarles jocosamente como justificaba sus machistas y homófobas instrucciones que generaban, cuando menos, temor entre las adolescentes encarceladas en aquellos hoteles de cuatro estrellas: “Las lesbianas son unas mal folladas” –argumentaba. Esta vez, tampoco tuve escapatoria: sonreír, agachar la cabeza y callar. Una década más tarde, aquella frase todavía resuena dentro de mí y me recuerda que las siguientes convocatorias ya no fueron motivo de tanta alegría. El miedo y la subordinación a la que me exponía en las concentraciones comenzaba a somatizarse sobre el verde. Mientras tanto, al igual que el resto de ‘niñas’ que caían en sus garras, solo era capaz de alimentar inconscientemente el ego del comandante, reproduciendo así una relación de poder aceptada y naturalizada por las personas implicadas.

Escena 3: el aumento de conciencia profesional: ¡exijo mi capital!

Bastante tiempo después, tras finalizar el máster y ya de vuelta a mi país de origen, retomé mi carrera futbolística. Las entrevistas más habituales durante mi última temporada giraban en torno a la conciliación de la vida laboral con la deportiva. Los medios de comunicación trataban de crear conciencia de la situación que vivían las jugadoras de fútbol de la máxima categoría nacional. Gracias al enfoque crítico en el que me empapé durante el máster, empezaba a comprender que el entramado del alto rendimiento era un escenario donde se reflejaba la brecha existente respecto a la desigualdad de género. Luego, me agradaba la idea de poder contribuir a visibilizar dicha realidad desde mi experiencia. Pero, volvamos al terreno de juego.

Aquel domingo iba a ser un partido importante, probablemente mi último encuentro de la temporada. Durante los últimos meses había tenido fuertes

molestias en la rodilla, hasta el punto de pasar momentos espinosos cada vez que comenzaba a caminar. Los fármacos acabaron por inhibir moderadamente el sufrimiento y, anestesiada, salté al verde. Era ahí donde quería estar, mi hábitat, fuente de reconocimiento y espacio terapéutico donde encauzar las tensiones del día a día. A los diez minutos del pitido inicial, en un giro que pretendía desbordar a la centrocampista del equipo culé, los ligamentos de mi rodilla derecha gritaron ¡basta! Tres semanas más tarde me diagnosticaron la más que temida “triada”. El traumatólogo miró su agenda, pasó una hoja tras otra con firmeza y me indicó fríamente que la operación sería dentro de cinco meses. “Soy futbolista de primera división desde hace más de diez años, ¡eso no puede ser!” –pensé entre sollozos para mis adentros. Sin embargo, nadie parecía compartir mi intranquilidad. En este caso, mi indignación me impedía callar ante esta situación.

Acudí inmediatamente a los medios de comunicación, a sabiendas de que esta historia saciaría sus intereses mediáticos. Como era de esperar, a los responsables federativos no les agradó mi actuación en la que denunciaba un trato injusto, ni su inmediata expansión en las redes sociales y así me lo transmitieron “amablemente” en una reunión “urgente”. Entre lágrimas desconsoladas y frustración desmesurada comprendí que los intereses económicos del entramado futbolístico constituían un muro demasiado grande para mí. Por lo tanto, decidí callar, pero esta vez, con el propósito de rehacer mi vida laboral, anteponer mi salud y, sobre todo, recuperar la libertad de expresión que precisaba para aportar mi granito de arena hacia la igualdad de género en el deporte, esta vez, mediante un nuevo rol como docente e investigadora.

Ámbito Educativo-Recreativo

Tras un parón en mi carrera deportiva comencé a cursar un máster con el propósito de ampliar mi conocimiento en el campo de la EF inclusiva. Los siguientes acontecimientos se sitúan en esta etapa y reflejan dos momentos de inflexión en las que mi capital disminuye a causa de la inmersión en un contexto socio-cultural diverso donde, como se desprende del análisis de las escenas que se narran a continuación, reinaba un reparto más equitativo del capital.

Escena 4: “capital-dependencia”

Pasados un par de meses desde mi llegada al país escandinavo apenas me había relacionado con ninguna persona de Noruega. Por ello, fue una grata sorpresa enterarme de que un grupo de alumnos y alumnas de la facultad se juntaba semanalmente para jugar a fútbol sala. Sin pensármelo dos veces decidí acudir con el presentimiento de que entablar nuevas amistades sería coser y cantar. Tal vez, ¿buscaba una dosis de reconocimiento social mediante mis habilidades futbolísticas? Era, cuanto menos, tentador. Sin embargo, para mi sorpresa, mi participación en las primeras sesiones no cumplió con mis expectativas:

“Juegas muy bien al fútbol, ¿de dónde eres?” –me preguntó la primera persona que se acercó a mí.

Le contesté que era del País Vasco, en el norte de España. “Ya era hora de que se me acercará alguien” –pensé para mis adentros.

“¡Ah, española!” –me respondió– “allí todos jugáis al fútbol. Tiqui-taca”.

Teniendo en cuenta mi país de origen, para aquel alumno no era de extrañar que, independientemente de mi sexo, me desarrollara con desparpajo en esa actividad. Dado que en mi contexto socio-cultural este era un deporte altamente masculinizado, su indiferencia ante el hecho de que fuera mujer me dejó desconcertada. Acto seguido me sonrió amablemente y continuamos en silencio a la espera de que llegara nuestro turno para saltar al terreno de juego.

Al parecer mis cualidades futbolísticas no fueron suficientes para entablar nuevas amistades en el país nórdico, lo cual me desconcertó notoriamente. ¿Dónde estaba mi capital social? ¡Pues sí que eran fríos los noruegos!

Escena 5: capital para ti, capital para mí

Durante el máster, entre otras prácticas de campo, tuvo lugar un campamento físico-deportivo dirigido a personas con diversidad funcional, organizado y dirigido por el alumnado del programa en una pequeña localidad belga. El segundo día de campamento conocí a Steve, uno de los participantes clasificado en el grupo de “los grandes dependientes”. Steve era capaz de desplazarse con autonomía en su silla eléctrica gracias a la movilidad que conservaba en tres de los dedos de su mano derecha.

Al día siguiente tuvo lugar una actividad al aire libre dirigida a personas del conjunto de los grandes dependientes a quienes, mientras esperaban su turno, se les proporcionó diferente material de circo. Me acerqué a ellos, cogí el diábolo y mientras lo lanzaba al aire me percaté de que Steve no le quitaba ojo; le pregunté: “¿Quieres jugar?” –sin pensárselo dos veces Steve movió ligeramente su brazo más funcional con la intención de coger uno de los palos mientras yo me preguntaba, para mis adentros, cómo conseguiríamos hacer bailar aquel objeto. Para mi sorpresa, Steve consiguió sostener el palo en posición horizontal de una forma óptima para aquella actividad. Me coloqué a su derecha y comencé a mover el palo mientras él se las ingeniaba para mantener el suyo con firmeza. Tras unos pocos intentos éramos capaces de mantener el diábolo en movimiento, incluso de cogerlo en el aire sin que perdiera su propia inercia. Poco a poco, fuimos estableciendo varias señas que determinaban trucos concretos fruto de nuestra imaginación. Al cabo de unos minutos, un grupo de personas se sumaba a nuestra espontánea actuación.

Reflexiones Finales

Las escenas anteriores se presentan como experiencias en las que mi privilegiado acceso al capital como persona hábil se desvanece o diluye en diferentes ámbitos de la AFD. En definitiva, estos momentos de inflexión pretenden evocar la evolución de mi forma de comprender la habilidad a raíz de un proceso reflexivo que, a la larga, me permitió tomar conciencia, cuestionar, transformar y descubrir nuevas maneras de comprender dicho concepto (González & Becerril, 2013) más allá de los enfoques tradicionales cimentados en la perspectiva biológica y socio-cognitiva (Hay & Macdonald, 2010; Wright & Burrows, 2006). Los cambios de mayor relevancia se produjeron, principalmente, gracias al contacto con una noción alternativa sobre la habilidad que definía esta más allá de la simple capacidad para realizar técnicas deportivas cerradas en un contexto particular (Evans, 2004). Asimismo, de forma complementaria, durante el máster descubrí una mirada crítica y ciertamente reflexiva que, a la postre, me permitió desvelar los mecanismos de reproducción que nutren las posiciones aventajadas e impiden construir cimientos más justos y equitativos en el campo de la AFD (Standal, 2015).

Este es el caso de las primeras tres escenas en las que, retrospectivamente, he identificado situaciones de violencia simbólica en los ámbitos de la competición y del deporte escolar. En ambos contextos, en línea con Flintoff et al. (2008), mi acceso al reconocimiento como mujer hábil se desvanece a causa de los discursos heteronormativos y hegemónicos que dominan en el contexto socio-cultural donde transcurren los acontecimientos. Mientras que en las dos primeras escenas contribuyo –inconscientemente– a la reproducción de las estructuras que me situaban en posiciones subordinadas en consonancia con las observaciones de Hunter (2004), a partir del análisis del tercer escenario se observa cómo una visión más crítica sobre los discursos dominantes me permite rebatir mi posición y denunciar el limitado acceso a dicho reconocimiento. Tomar conciencia de las estructuras que me posicionaban en desventaja resultó un ejercicio esencial que me empoderó y condujo a emprender una lucha por desafiar los dogmas que predominan en el campo de la AFD (Hunter, 2004; Standal, 2015).

Por otro lado, la cuarta y quinta escena transcurren en contextos socio-culturales disímiles. El desconcierto ante lo que he denominado sentimiento de capital-dependencia recobra sentido en base al discurso pedagógico de Basil Berstein (Evans & Penney, 2008), quien define dos tipos de modelos pedagógicos: el vertical, donde las habilidades de las personas se jerarquizan tomando como referencia estándares normativos, y el horizontal, donde las habilidades se valoran por igual y se perciben como un elemento enriquecedor para el aprendizaje. Este último modelo facilita la construcción de ambientes inclusivos (Evans & Penney, 2008; Standal, 2015) dado que permite que un mayor número de personas pueda acceder al reconocimiento de forma equitativa, derogando así el efecto de elementos identificadores como el género, la sexualidad o la diversidad funcional (Flintoff et al., 2008; Hunter, 2004). No olvidemos que estos constituyen elementos imprescindibles para promover experiencias positivas. En este sentido, concluyo que las últimas dos escenas narradas se sitúan en un contexto donde domina un modelo pedagógico más horizontal que desconocía hasta el momento.

Así, en parte a raíz de la lectura reflexiva de estudios empíricos derivados de los trabajos de Evans (2004), recolectados en Wilkinson et al. (2013), comprendí que el desconcierto vivido en las escenas relatadas tenía su justificación en las estructuras y discursos dominantes en el entorno socio-cultural en el que había estado sumergida. Bien es cierto que esta toma de

conciencia llegó acompañada de una sensación perturbadora provocada por la idea de acabar siendo una profesora que ofreciera “más de lo mismo para el alumnado más capaz”, siguiendo el concepto de Penney y Harris (1997), lo que me condujo a indagar y cuestionar mis discursos corporeizados en torno a la noción de habilidad.

Afortunadamente, la práctica reflexiva (Standal & Moe, 2013) era una constante en la mayoría de las asignaturas del máster. Esta tarea fue fundamental para elevar mi grado de conciencia sobre la validez educativa de mis enfoques en torno a la EF y comprender el origen de mis creencias. Gracias a los procesos de reflexión y los espacios de diálogo, pude vislumbrar con más claridad la configuración de mi habitus, actitudes, elecciones, prejuicios, miedos y privilegiada posición en el ámbito de la AFD. Estas estrategias pedagógicas, las cuales habían sido escasas durante mi formación inicial en CAFD, me permitían cuestionar y reconstruir mi identidad profesional, vislumbrar la noción de habilidad que dominaba en mi contexto socio-cultural y su vínculo con los principios de inclusión. En definitiva, comprendí que un ambiente inclusivo, entre otras acciones, pasaba por respetar las diferencias individuales y ofrecer una distribución justa y equitativa de capital a lo largo del proceso de aprendizaje (Standal, 2015).

Las escenas que se han presentado a través de la mirada crítica de una mujer hábil aspiran, modestamente, a ampliar el repertorio de historias de los y las agentes del ámbito de la AFD, para reconocer así experiencias de violencia simbólica como un componente asociado a sus prácticas pedagógicas y poder generar una comprensión más profunda y sensible de la acción docente (Monforte & Pérez-Samaniego, 2017). En definitiva, los episodios narrados tienen como objetivo promover reflexión y diálogo entre diferentes profesionales del sector, para poner en entredicho el tradicional discurso que (re)producimos en, desde y mediante el campo de la AFD. Esta es una barrera que debemos desafiar para cimentar los principios inclusivos que promulgan las leyes educativas y que continúa siendo un reto en la actualidad (Martos-García & Valencia-Peris, 2016). Para tal fin, autores referentes del pensamiento crítico han protagonizado transformaciones en EF para avanzar hacia una comprensión de la habilidad más inclusiva (e.g. Sparkes, Martos-García, & Maher, 2019; Svennberg, 2017). En este sentido, la educación se considera una herramienta clave para la superación de desigualdades, la emancipación del alumnado, la transformación social, y la

liberación, en especial, del alumnado sometido a relaciones de control y discriminación en el aula (Freire, 2003).

Para tal fin, los programas de formación inicial se consideran un espacio idóneo para la (re)construcción de la identidad profesional y la reconceptualización de las nociones que trae consigo el alumnado (Brown, 2005; Dowling, 2011). No obstante, se observa que el alumnado de CAFD muestra nociones de habilidad que podrían ser problemáticas a la hora de fomentar el aprendizaje del alumnado con habilidades diversas en EF y denuncian la escasa formación recibida a lo largo de su formación inicial (Nabaskues et al., 2019). Por lo tanto, esta sigue siendo una tarea pendiente (Moen, 2011). En esta línea, la incorporación de debates en torno a los conceptos de habilidad e inclusión en los estudios universitarios se considera fundamental para tomar conciencia y transformar los discursos de rendimiento y masculinidad hegemónica y la presencia de actividades deportivas fuertemente estereotipadas que se alejan de los intereses educativos (Martos-García & Valencia-Peris, 2016; Serra et al., 2016). Con este propósito, en virtud de lo expuesto, se enumeran varias estrategias pedagógicas que, en base a mi experiencia como alumna del máster, han sido de utilidad para comprender la noción de habilidad de una manera más dinámica e inclusiva: (a) la práctica reflexiva, según la definen Standal y Moe (2013); (b) la interacción con personas con diversidad funcional a través de las prácticas de campo (Barber, 2018); (c) la práctica de actividades físicas que requieran destrezas alternativas (Evans, Brown, & Bright, 2015); (d) el atender las voces de personas en posiciones desfavorecidas, ampliando así el repertorio de historias reconociendo la función pedagógica de las narrativas (Monforte & Pérez-Samaniego, 2017); y (e) la utilización de relatos de corte autobiográfico como técnica de introspección y toma de conciencia de las creencias y planteamientos sobre EF (González & Becerril, 2013). En la misma línea, sería interesante que los programas de formación inicial del profesorado introdujeran debates sobre las acciones que podrían favorecer espacios seguros e inclusivos en EF (Ladda, 2016). Estas son herramientas pedagógicas que podrían contribuir a mejorar la eficacia de los programas de formación inicial de cara a formar agentes capaces de construir ambientes de aprendizaje más “habitables” en el campo de la AFD, y la EF en particular (Standal, 2015), ya que podrían contribuir a mejorar la capacidad crítica reflexiva del y de la futura profesional (López et al., 2004).

En este sentido, sería interesante ahondar en las perspectivas del alumnado y profesorado de formación inicial en EF en torno a la habilidad y su acceso al reconocimiento en el ámbito de interés, ya que los discursos que estos últimos transmiten juegan un papel determinante en las creencias de los y las futuras docentes. Por otro lado, también sería enriquecedor indagar en la influencia de las estrategias pedagógicas mencionadas sobre la comprensión de habilidad y en la (re)construcción de la identidad profesional de las personas implicadas (Dowling, 2011). Una vez realizada la ardua tarea de entender el mundo de la AFD desde una perspectiva más justa y equitativa que celebre la diferencia (Evans & Penney, 2008), resultaría fortalecedor asumir la responsabilidad de ser un agente que contribuya a la (re)construcción de un sistema más justo e inclusivo en y desde el campo de la AFD.

References

- Ainscow, M., Both, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Nueva York: Routledge.
- Barber, W. (2018). Inclusive and accessible physical education: Rethinking ability and disability in pre-service teacher education. *Sport, Education and Society*, 23(6), 520-532.
[doi:10.1080/13573322.2016.1269004](https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1269004)
- Beltrán-Carrillo, V. J., & Devís-Devís, J. (2019). El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: Los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 55(15), 20-34. [doi:10.5232/ricyde2019.05502](https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05502)
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Brown, D. (2005). An economy of gendered practices? Learning to teach physical education from the perspective of Pierre Bourdieu's embodied sociology. *Sport, Education and Society*, 10(1), 3-23.
[doi:10.1080/135733205298785](https://doi.org/10.1080/135733205298785)
- Carless, D. (2012). Negotiating sexuality and masculinity in school sport: An autoethnography. *Sport, Education and Society*, 17(5), 607-625.
[doi:10.1080/13573322.2011.554536](https://doi.org/10.1080/13573322.2011.554536)

- Devís-Devís, J. (2017). La investigación narrativa en la educación física y el deporte. *Movimiento*, 23(1), 13-24. doi:10.22456/1982-8918.71277
- Dorken, S., & Giles, A. (2011). From ribbon to wrist shot: An autoethnography of (a)typical feminine sport development. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 20(1), 13-22. doi:10.1123/wspaj.20.1.13
- Dowling, F. (2011). “Are PE teacher identities fit for postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism?” A case study of Norwegian PE teacher students’ emerging professional identities. *Sport, Education and Society*, 16(2), 201-222. doi:10.1080/13573322.2011.540425
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Evans, A. B., Brown, L. J., & Bright, J. L. (2015). Non-disabled secondary school children’s lived experiences of a wheelchair basketball programme delivered in the East of England. *Sport, Education and Society*, 20(6), 741-761. doi:10.1080/13573322.2013.808620
- Evans, J. (2004). Making a difference? Education and “ability” in physical education. *European Physical Education Review*, 10(1), 95-108. doi:10.1177/1356336X04042158
- Evans, J., & Penney, D. (2008). Levels on the playing field: The social construction of physical “ability” in the physical education curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(1), 31-47. doi:10.1080/17408980701345576
- Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 41-59. doi:10.1080/1740898042000334908
- Flintoff, A., Fitzgerald, H., & Scraton, S. (2008). The challenges of intersectionality: researching difference in physical education. *International Studies in Sociology of Education*, 18(2), 73-85. doi:10.1080/09620210802351300
- Freire, P. (2003) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Garrett, R., & Wrench, A. (2011). Making physical education a fairer, safer and happier place: Putting critical practice into action. *Asia-Pacific*

Journal of Health, Sport and Physical Education, 2(2), 35-49.

[doi:10.1080/18377122.2011.9730350](https://doi.org/10.1080/18377122.2011.9730350)

- González, G., & Becerril, R. (2013). El recorrido investigador de un educador novel explicado desde una perspectiva autobiográfica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(3), 61-78. [doi:10.6018/reifop.16.3.186511](https://doi.org/10.6018/reifop.16.3.186511)
- Hay, P. J., & Macdonald, D. (2010). Evidence for the social construction of ability in physical education. *Sport, Education and Society*, 15(1), 1-18. [doi:10.1080/13573320903217075](https://doi.org/10.1080/13573320903217075)
- Hunter, L. (2004). Bourdieu and the social space of the PE class: Reproduction of doxa through practice. *Sport, Education and Society*, 9(2), 175-192. [doi:10.1080/1357332042000175863](https://doi.org/10.1080/1357332042000175863)
- Jachyra, P. (2016). Boys, bodies, and bullying in health and physical education class: Implications for participation and well-being. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(2), 121-138. [doi:10.1080/18377122.2016.1196112](https://doi.org/10.1080/18377122.2016.1196112)
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. London: Routledge.
- Ladda, S. (2016). Creating respectful and inclusive environments: The role of physical educators and coaches. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(3), 3-4. [doi:10.1080/07303084.2016.1131536](https://doi.org/10.1080/07303084.2016.1131536)
- López, V. M., García-Peñuela, A., Pérez, D., López, E., & Monjas, R. (2004). Las historias de vida en la formación inicial del profesorado de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 4(13), 45-57. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/3696>
- Martos-García, D., & Valencia-Peris, A. (2016). Osteogénesis imperfecta y educación física. Un caso inédito de inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 159-175. [doi:10.4067/S0718-07052016000100010](https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000100010)
- Monforte, J., & Pérez-Samaniego, V. (2017). El miedo en educación física: Una historia reconocible. *Movimiento*, 23(1), 85-99. [doi:10.22456/1982-8918.71272](https://doi.org/10.22456/1982-8918.71272)
- Moen, K. M. (2011). "Shaking or stirring"? A case-study of physical education teacher education in Norway. Norwegian School of Sport Science, Oslo, Norway.

- Nabaskues, I., Usabiaga, O., Martos-García, D., & Standal, Ø. F. (2019). Comprensión de la habilidad desde la perspectiva del futuro profesorado de educación física. *Retos*, 36, 118-124. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/67598>
- Pascual, C. (2003). La historia de vida de una educadora de profesores de educación física: Su desarrollo personal y profesional. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2-3, 23-38. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2257459>
- Penney, D., & Harris, J. (1997). Extra-curricular physical education: More of the same for the more able? *Sport, Education and Society*, 2(1), 41-54. doi:10.1080/1357332970020103
- Redelius, K., & Hay, P. (2009). Defining, acquiring and transacting cultural capital through assessment in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 275-294. doi:10.1177/1356336X09364719
- Serra, P., Vizacarra, M.T., Garay, B., Prat, M., & Soler, S. (2016). Análisis del discurso de género en las matrices curriculares de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Movimento*, 22(3), 821-834. doi:10.22456/1982-8918.56959
- Sparkes, A. (2002). *Telling tales in sport and physical activity: A qualitative journey*. United Kingdom: Human Kinetics.
- Sparkes, A. C., Martos-García, D., & Maher, A. J. (2019). Me, Osteogenesis Imperfecta, and my classmates in physical education lessons: A case study of embodied pedagogy in action. *Sport, Education and Society*, 24(4), 338-348. doi:10.1080/13573322.2017.1392939
- Standal, Ø. F. (2015). *Phenomenology and pedagogy in physical education*. London: Routledge.
- Standal, Ø. F., & Moe, V. (2013). Reflective practice in physical education and physical education teacher education: A review of the literature since 1995. *Quest*, 65(2), 220-240. doi:10.1080/00336297.2013.773530
- Svendby, E. B. (2016). (Re)Telling lived experiences in different tales: A potential pathway in working towards an inclusive PE. *Sport, Education and Society*, 21(1), 62-81. doi:10.1080/13573322.2015.1113166
- Svennberg, L. (2017). Swedish PE teachers' understandings of legitimate movement in a criterion-referenced grading system. *Physical*

Education and Sport Pedagogy, 22(3), 257-269.

[doi:10.1080/17408989.2016.1176132](https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1176132)

- Wilkinson, S., Littlefair, D., & Barlow-Meade, L. (2013). What is recognised as ability in physical education? A systematic appraisal of how ability and ability differences are socially constructed within mainstream secondary school physical education. *European Physical Education Review*, 19(2), 147-164. [doi:10.1177/1356336X13486049](https://doi.org/10.1177/1356336X13486049)
- Wilkinson, S. D., & Penney, D. (2016). The involvement of external agencies in extra-curricular physical education: Reinforcing or challenging gender and ability inequities? *Sport, Education and Society*, 21(5), 741-758. [doi:10.1080/13573322.2014.956714](https://doi.org/10.1080/13573322.2014.956714)
- Wright, J., & Burrows, L. (2006). Re-conceiving ability in physical education: A social analysis. *Sport, Education and Society*, 11(3), 275-291. [doi:10.1080/13573320600813440](https://doi.org/10.1080/13573320600813440)

Itsaso Nabaskues is PhD Student of the Department of Physical and Sports Education at University of Basque Country (UPV/EHU), Spain.

Oidui Usabiaga is Senior Lecturer of the Department of Physical and Sports Education at University of Basque Country (UPV/EHU), Spain.

Daniel Martos-García is Senior Lecturer of the Department of Didactics of Musical, Plastic and Corporal Expression at University of Valencia, Spain.

Contact Address: Itsaso Nabaskues, Universidad del País Vasco, Departamento de educación física y deportiva, C/ Juan Ibañez de Sto. Domingo 1, 01006, Vitoria-Gasteiz, España. Email: itsaso.nabaskues@gmail.com