Recursos pedagógicos
ACTIVIDADES ACUÁTICAS

CUANDO PROTEGER EN EL AGUA TAMBIÉN SIGNIFICA DEJAR HACER: EL EQUILIBRIO PEDAGÓGICO EN EDUCACIÓN ACUÁTICA

Juan Antonio Moreno Murcia, Rita Fonseca Pinto, Apolonia Albarracín Pérez, Inés Chirigliano, Luciane de Paula, Rafael Álvarez, Ana Ortiz, José Luis León Gascón, Eric Caballero y Javier Alexander García

13 de abril de 2026

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons. No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original

CUANDO PROTEGER EN EL AGUA TAMBIÉN SIGNIFICA DEJAR HACER: EL EQUILIBRIO PEDAGÓGICO EN EDUCACIÓN ACUÁTICA

Juan Antonio Moreno Murcia, Rita Fonseca Pinto, Apolonia Albarracín Pérez, Inés Chirigliano, Luciane de Paula, Rafael Álvarez, Ana Ortiz, José Luis León Gascón, Eric Caballero y Javier Alexander García

El proceso de enseñanza-aprendizaje en el medio acuático es complejo, principalmente por el sistema de creencias relacionado con el miedo y la seguridad, con la autonomía y responsabilidad, con lo que es responsabilidad del niño y la función del adulto. Es importante evolucionar de las creencias al conocimiento y estar consciente que el modo como se proporciona la vivencia del alumno condiciona su aprendizaje y nivel de competencia acuática. Hay que experimentar, para conocer, hay que hacer y decidir para aprender.

Introducción

El proceso de enseñanza-aprendizaje en el medio acuático está profundamente condicionado por las creencias educativas que existen en torno al miedo, la seguridad, la autonomía del aprendiz y el papel que debe asumir el adulto durante la experiencia educativa. Estas decisiones pedagógicas orientan la enseñanza de contenidos propios de la iniciación y el aprendizaje en el medio acuático. Este ensayo reflexiona sobre cómo encontrar un equilibrio pedagógico entre garantizar la seguridad al aprendiz y permitir que explore el medio acuático para construir su propia competencia.

El medio acuático como entorno de aprendizaje

El medio acuático constituye uno de los entornos educativos más singulares en los que puede desarrollarse el aprendizaje humano. A diferencia de otros contextos de enseñanza, el agua modifica profundamente las condiciones habituales de movimiento, equilibrio y la percepción corporal. Flotar, respirar, orientarse o desplazarse en el agua exige reorganizar la relación con el propio cuerpo y con el entorno. Cada interacción con el medio acuático implica interpretar lo que ocurre, ajustar la acción y construir progresivamente nuevas formas de relación con el agua.

En este sentido, aprender en el agua no consiste únicamente en adquirir habilidades técnicas de desplazamiento o flotación. Las experiencias que se viven en el medio acuático influyen también en la forma en que las personas perciben el entorno, gestionan la incertidumbre y construyen progresivamente su confianza para interactuar con él. Las primeras vivencias en

el agua pueden favorecer la curiosidad, la exploración y el disfrute, pero también pueden generar inseguridad o dependencia si las condiciones educativas no permiten al practicante comprender lo que ocurre y desarrollar respuestas propias ante las demandas del entorno. Estas primeras experiencias son determinantes porque condicionan la forma en que el aprendiz interpreta el medio acuático, construye su relación con el agua y desarrolla su nivel de competencia acuática a lo largo del tiempo (Moreno-Murcia & Ruiz, 2019).

Por esta razón, la educación acuática no puede entenderse únicamente como un proceso de transmisión de habilidades motrices. Se trata, más bien, de un proceso educativo en el que el alumnado aprende a interpretar un entorno con características particulares, a reconocer sus propias posibilidades de acción y a desarrollar progresivamente formas de interacción cada vez más ajustadas con el ambiente acuático. La forma en que se organizan las experiencias de aprendizaje en este contexto resulta, por tanto, determinante para el tipo de relación que las personas construirán con el agua a lo largo de su vida.

Esta perspectiva conecta con propuestas recientes que defienden una educación acuática respetuosa, en la que el cuidado no consiste en eliminar la dificultad, sino en diseñar contextos educativos que permitan al aprendiz implicarse activamente en su proceso de adaptación al medio acuático (Fonseca-Pinto et al., 2024).

Aprender en el agua: adaptación, autonomía y construcción de competencia

Aprender en el medio acuático implica atravesar procesos de adaptación progresiva a un entorno con propiedades físicas distintas al medio terrestre, lo que exige reorganizar patrones de movimiento, respiración, equilibrio y orientación espacial. En este contexto, el aprendizaje no se limita a reproducir técnicas, sino que supone interpretar y descubrir las condiciones del entorno, experimentar respuestas y ajustar la acción a sus demandas. Desde esta perspectiva, el desarrollo de la competencia acuática se entiende como un proceso mediante el cual el alumnado aprende a relacionarse con el agua de forma cada vez más autónoma, segura y eficaz, integrando no solo habilidades motrices, sino también la capacidad de percibir, comprender y tomar decisiones ajustadas, a través de experiencias que favorezcan la exploración, el reconocimiento de sus posibilidades y la construcción progresiva de confianza. La construcción de esta competencia requiere experiencias educativas en las que el alumno pueda explorar el medio acuático, identificar sus propias posibilidades de acción y desarrollar progresivamente confianza en todas sus capacidades.

Diversos trabajos en el ámbito de la educación y del desarrollo humano han señalado que el aprendizaje significativo se produce cuando la persona tiene la oportunidad de enfrentarse a desafíos que requieren adaptación, interpretación y regulación de la acción (Deci & Ryan, 2000; Vygotsky, 1978). En el contexto del medio acuático, estas condiciones adquieren una relevancia particular, ya que el entorno presenta de forma natural situaciones de incertidumbre que invitan a explorar, ajustar la postura corporal, reorganizar la respiración o modificar la dirección del desplazamiento. En este sentido, **el desafío no debe entenderse como un elemento negativo dentro del proceso educativo, sino como una condición**

necesaria para el desarrollo del aprendizaje. Cuando el alumnado se enfrenta a situaciones que presentan un grado de dificultad ajustado a sus posibilidades, tiene la oportunidad de experimentar, probar distintas soluciones y construir progresivamente formas de interacción más eficaces con el entorno. Este tipo de experiencias favorece el desarrollo de la confianza personal, la percepción de competencia y la capacidad de autorregular la propia acción en el medio acuático.

En el ámbito del aprendizaje motor, se ha señalado que **la adquisición de habilidades se optimiza cuando el aprendiz se enfrenta a desafíos ajustados a su nivel de habilidad**, lo que permite integrar la información sensorial y motriz necesaria para consolidar el aprendizaje (Guadagnoli & Lee, 2004).

Sin embargo, para que este proceso tenga lugar, es necesario que el desafío aparezca dentro de un contexto educativo que regule adecuadamente las condiciones de la experiencia. Cuando la dificultad es excesiva o aparece sin mediación pedagógica, puede generar miedo o bloqueo. Por el contrario, cuando se eliminan sistemáticamente las situaciones que requieren adaptación, el aprendizaje puede empobrecerse y limitar el desarrollo de la competencia acuática. La cuestión pedagógica no reside en evitar la dificultad, sino en comprender cómo regularla para que se convierta en una oportunidad de aprendizaje significativa.

La investigación sobre resiliencia sugiere que las experiencias de dificultad moderada, sostenidas por contextos de apoyo adecuados, favorecen el desarrollo de recursos internos de afrontamiento y fortalecen la percepción de competencia personal (Seery et al., 2010). En el medio acuático, este principio resulta especialmente relevante, ya que la adaptación al entorno implica aprender a responder a pequeñas variaciones en la flotación, el equilibrio o

la respiración.

El dilema pedagógico en la enseñanza acuática

En la práctica de la educación acuática es frecuente observar que la intervención educativa se sitúa entre dos posiciones aparentemente opuestas. Por un lado, existe una tendencia a proteger en exceso al alumnado, tratando de evitar cualquier situación que pueda generar incomodidad, incertidumbre o dificultad durante la interacción con el agua. Desde esta perspectiva, el educador tiende a anticipar constantemente la acción del alumno, sostener su cuerpo de manera continua o intervenir antes de que aparezca cualquier desequilibrio. Aunque esta forma de actuación suele justificarse en nombre de la seguridad, también puede limitar la posibilidad de que el alumnado explore el medio acuático, interprete sus propias sensaciones y desarrolle respuestas autónomas ante las demandas del entorno.

Cuando la intervención educativa se orienta exclusivamente a evitar toda dificultad, el alumno puede llegar a experimentar el agua como un espacio en el que su acción depende permanentemente de la presencia del adulto comprometiendo una ajustada evaluación de autopercepción de competencia. En lugar de aprender a comprender el medio acuático y ajustar su comportamiento a las condiciones que este plantea, el alumnado puede desarrollar una relación de dependencia con el educador, que actúa como garante constante de la estabilidad y el control de la situación o no valorar las características del entorno porque la necesidad de vigilia es hecha por el adulto. En este tipo de contextos, el aprendizaje puede quedar reducido a la repetición de tareas dirigidas, sin que el alumno tenga la oportunidad de interpretar lo que ocurre ni de construir progresivamente una relación más autónoma con el agua. En el segundo caso que la actividad dirigida sea un desafío de respetar buscando solo hacer lo que le da ganas de hacer.

La investigación educativa ha mostrado que cuando los adultos eliminan sistemáticamente la dificultad o anticipan la resolución de los retos, los aprendices reducen sus oportunidades para desarrollar autorregulación, confianza y percepción real de competencia, ya que la sobreprotección se asocia con mayores niveles de dependencia y menor percepción de eficacia en contextos de aprendizaje (Schiffrin et al., 2014).

En el extremo contrario, también es posible encontrar enfoques educativos que interpretan el aprendizaje en el medio acuático como un proceso que debe producirse a partir de la exposición directa al desafío. Bajo esta lógica, se considera que el alumnado debe enfrentarse cuanto antes a las exigencias del agua para adaptarse a ellas, confiando en que la experiencia

por sí misma generará las respuestas necesarias. Sin embargo, cuando el desafío aparece sin una mediación pedagógica adecuada, el proceso de aprendizaje puede verse condicionado por la presión, el miedo o la pérdida de control sobre la situación.

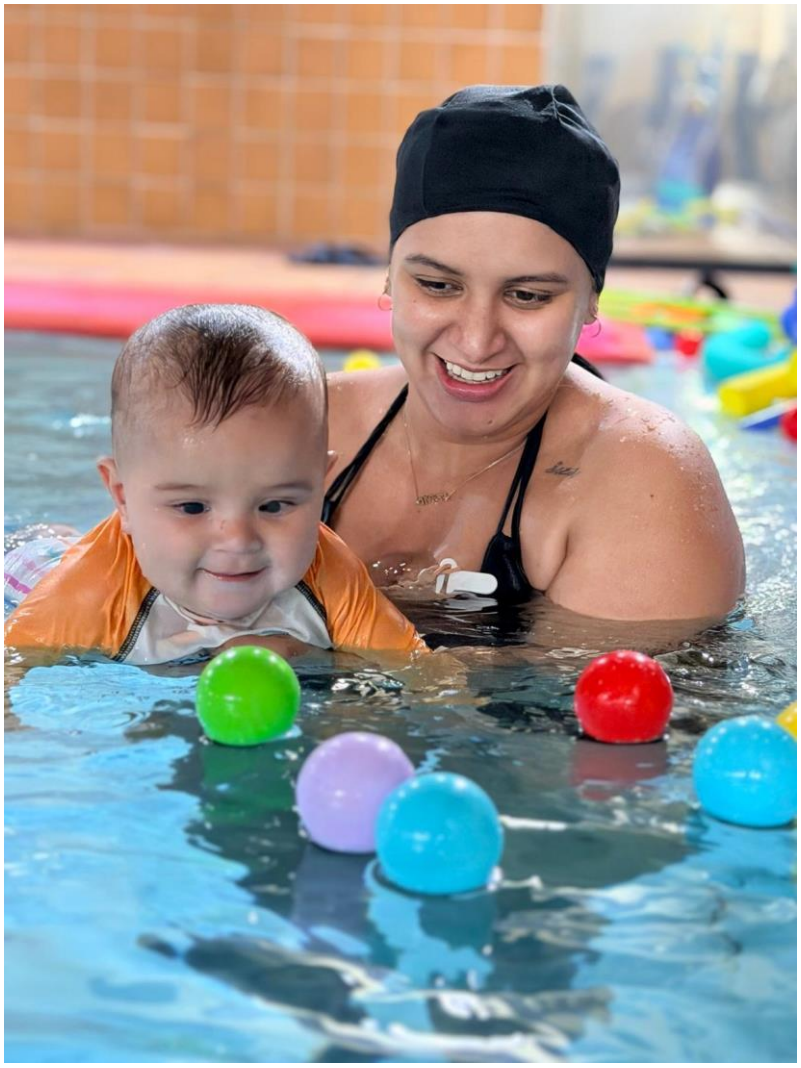
Estas dos formas de entender la intervención educativa reflejan un dilema frecuente en la enseñanza acuática: cómo garantizar condiciones de seguridad en un entorno que presenta incertidumbre sin impedir al mismo tiempo que el alumnado tenga la oportunidad de explorar, experimentar y construir respuestas propias ante las demandas del medio.

El papel del educador en la regulación del aprendizaje acuático

En este contexto, el papel del educador adquiere una importancia decisiva. La enseñanza en el medio acuático no consiste únicamente en proponer ejercicios o dirigir actividades dentro del agua, sino planificar y organizar condiciones educativas que permitan al alumnado interactuar con el entorno, interpretar lo que ocurre y construir respuestas cada vez más ajustadas a las demandas del medio. La intervención docente no se orienta, por tanto, a sustituir constantemente la acción del alumno ni a controlar cada uno de sus movimientos, sino a regular el contexto en el que se desarrolla la experiencia de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el educador actúa como mediador entre el alumno y el entorno acuático. Su función consiste en diseñar situaciones que presenten desafíos comprensibles, observar cómo responde el alumnado ante esas situaciones y ajustar progresivamente las condiciones de la tarea para favorecer nuevas formas de adaptación. En lugar de eliminar la incertidumbre propia del medio acuático o de imponer respuestas predeterminadas, la intervención pedagógica se orienta a acompañar el proceso mediante consignas, preguntas, variaciones en la tarea y ajustes en el contexto que faciliten la comprensión de la experiencia.

Este papel del educador como regulador del contexto, y no como sustituto de la acción del alumno, se ha asociado con mayores niveles de motivación, disfrute y persistencia en el aprendizaje acuático infantil (Minkels et al., 2023). Bajo este prisma, el educador deja de actuar como un “socorrista de incomodidades” para convertirse en un “arquitecto de desafíos” educativos que permiten al alumnado explorar el medio acuático de forma progresiva. Su intervención pedagógica se basa en la capacidad de observar, esperar y ajustar el contexto para que el alumno pueda convertirse en el verdadero agente de su propio aprendizaje.



Desde esta perspectiva, la enseñanza acuática puede entenderse como un proceso de mediación pedagógica en el que el educador diseña entornos de aprendizaje que invitan a la exploración, regulan el nivel de desafío y favorecen la construcción progresiva de la competencia acuática (Moreno-Murcia, 2026).

Proteger en educación acuática no significa, por tanto, evitar cualquier situación que implique incertidumbre o dificultad, sino crear condiciones en las que el alumnado pueda enfrentarse progresivamente al medio acuático con apoyo pedagógico y margen para la exploración. La cuestión pedagógica no es elegir entre proteger o dejar hacer, sino comprender cómo crear condiciones en las que el alumno pueda explorar, afrontar el desafío y construir seguridad en el agua sin ser sustituido ni forzado por la intervención adulta.

Desde esta perspectiva, el ensayo que sigue reflexiona sobre el equilibrio pedagógico entre protección y autonomía en la educación acuática. A través del análisis de distintas formas de intervención docente, se plantea la necesidad de comprender el papel del educador como regulador del contexto de aprendizaje, capaz de acompañar al alumnado en el proceso de descubrir, interpretar y habitar progresivamente el medio acuático.

Esta reflexión conecta con propuestas recientes que defienden una educación acuática respetuosa, en la que el cuidado no consiste en eliminar la dificultad, sino en diseñar contextos seguros que permitan al aprendiz implicarse activamente en su propio proceso de descubrimiento y adaptación al medio acuático (Fonseca-Pinto et al., 2024).

La educación acuática “invernadero”

En algunos contextos de enseñanza acuática puede observarse una tendencia a organizar la experiencia educativa bajo condiciones de control muy estrictas. La intervención del educador se orienta a evitar cualquier situación que pueda generar incertidumbre, desequilibrio o incomodidad en el alumnado. Bajo esta lógica, la interacción con el agua se produce en entornos altamente protegidos, en los que el adulto interviene de forma constante para anticipar o corregir cualquier respuesta que se desvíe de lo esperado.

Este tipo de planteamiento puede compararse con lo que metafóricamente podría denominarse una **educación acuática “invernadero”**. En un invernadero, las condiciones ambientales se regulan cuidadosamente para evitar variaciones que puedan afectar al crecimiento de las plantas. Del mismo modo, en ciertos contextos educativos se intenta controlar cada elemento de la experiencia acuática para garantizar estabilidad y seguridad permanentes.

Aunque este enfoque suele estar motivado por la intención legítima de proteger al alumnado, también puede generar efectos pedagógicos no deseados. Cuando el alumno interactúa con el agua en un entorno excesivamente controlado, puede llegar a depender de manera

constante de la intervención del adulto para mantener el equilibrio o para orientarse en el medio acuático. En lugar de desarrollar progresivamente la capacidad de interpretar el entorno y ajustar su acción a las condiciones del agua, el alumnado puede acostumbrarse a actuar únicamente bajo la supervisión directa del educador.

En estas situaciones, el aprendizaje puede quedar reducido a la repetición de tareas dirigidas, en las que el alumno reproduce movimientos previamente indicados sin llegar a comprender plenamente las condiciones que los hacen necesarios. La interacción con el medio acuático se vuelve predecible y controlada, lo que limita las oportunidades para explorar, experimentar y descubrir nuevas formas de adaptación.

Desde la perspectiva del desarrollo de la competencia acuática, este tipo de experiencias pueden resultar insuficientes. Aprender a interactuar con el agua implica necesariamente enfrentarse a pequeñas variaciones en la postura, en la flotación, en la respiración o en la orientación espacial. Cuando estas variaciones se eliminan sistemáticamente de la experiencia educativa (por ejercicios repetitivos, por uso de material desajustado o por manipulación del docente o de la familia en el caso de los bebes), el alumnado puede tener dificultades para transferir lo aprendido a situaciones reales en las que el entorno no se encuentra completamente regulado. De este modo, la intención de proteger puede terminar limitando la posibilidad de que el alumno construya una relación autónoma con el medio acuático. El exceso de control pedagógico no solo reduce la capacidad de exploración, sino que también puede impedir que el alumnado desarrolle confianza en sus propias posibilidades de acción dentro del agua.

Diversas investigaciones en el ámbito del deporte y del aprendizaje motor han mostrado que los contextos de práctica caracterizados por una presión excesiva o por demandas desajustadas pueden generar abandono, desmotivación o rechazo hacia la actividad (Soares & Carvalho, 2023). En el contexto de la educación acuática, estas experiencias pueden traducirse en una relación negativa con el agua que condiciona el aprendizaje futuro.

La dureza mal entendida

En el extremo contrario de la educación acuática “invernadero” aparecen enfoques pedagógicos que interpretan el aprendizaje en el agua como un proceso que debe producirse principalmente a través de la exposición directa al desafío y en su límite máximo al riesgo máximo de ahogamiento alegando su prevención. Desde esta perspectiva, se considera que la adaptación al medio acuático se produce cuando el alumnado se enfrenta cuanto antes a situaciones exigentes que le exigen poder responder por sí mismo a

las condiciones del entorno. Este tipo de planteamientos suele apoyarse en la idea de que la dificultad fortalece el aprendizaje y que la exposición temprana al desafío favorece la adaptación. En algunos contextos, esta interpretación se traduce en prácticas educativas en las que el alumnado se enfrenta a tareas que superan momentáneamente sus capacidades actuales, con la expectativa de que la experiencia por sí misma generará las respuestas necesarias. Sin embargo, cuando el desafío aparece sin una mediación pedagógica adecuada, el proceso de aprendizaje puede verse condicionado por emociones como el miedo, el rechazo, la inseguridad o la pérdida de control sobre la situación. En lugar de favorecer la exploración y la adaptación progresiva al medio acuático, este tipo de experiencias pueden generar respuestas defensivas que dificultan la construcción de una relación positiva con el agua.

En estos casos, el alumno no aprende necesariamente a comprender el entorno acuático ni a interpretar las demandas de la situación. Más bien aprende a reaccionar ante una experiencia que percibe como amenazante o desbordante. La adaptación que se produce en estas condiciones puede responder más a una forma de resistencia que a un proceso de aprendizaje comprensivo. Además, este tipo de enfoques puede generar una interpretación reduccionista del papel del educador. Si se considera que el aprendizaje depende principalmente de la exposición directa al desafío, la intervención pedagógica corre el riesgo de limitarse a proponer tareas exigentes sin atender suficientemente a las condiciones emocionales y cognitivas en las que el alumnado vive la experiencia acuática.

Desde una perspectiva educativa, el desafío puede ser un elemento fundamental del aprendizaje, pero su valor pedagógico depende de cómo se integra dentro de un contexto que permita comprender la experiencia y regular progresivamente la adaptación al medio.

Entre estas dos posiciones aparece la necesidad de comprender la enseñanza acuática desde una perspectiva distinta, en la que el aprendizaje surge de la interacción progresiva entre el alumno, el entorno y la mediación pedagógica.

El medio acuático como espacio real de aprendizaje

Entre la sobreprotección y la exposición indiscriminada al desafío aparece una tercera forma de comprender la enseñanza acuática. Esta perspectiva parte de reconocer que el medio acuático es, por naturaleza, un entorno que presenta variabilidad, incertidumbre y demandas de adaptación constantes. El aprendizaje no consiste en eliminar estas características del entorno ni en exponer al alumnado a ellas sin mediación pedagógica, sino en acompañar progresivamente el proceso mediante el cual el alumno aprende a interpretarlas y a actuar dentro de ellas.

Desde este punto de vista, el medio acuático puede entenderse como un **espacio real de aprendizaje**, en el que el alumnado tiene la oportunidad de experimentar diferentes formas de interacción con el agua, explorar posibilidades de movimiento y ajustar sus respuestas a las condiciones del entorno. En lugar de buscar un control absoluto de la situación o de confiar exclusivamente en la exposición al desafío, la intervención educativa se orienta a regular las condiciones en las que se desarrolla la experiencia.

En este proceso, el educador diseña situaciones que presentan retos comprensibles para el alumnado, introduce variaciones que permiten ampliar las posibilidades de acción y acompaña la experiencia mediante observación, consignas y ajustes pedagógicos. De esta manera, el aprendizaje no se produce únicamente por repetición de movimientos ni por exposición a situaciones exigentes, sino por la posibilidad de experimentar, interpretar y reorganizar la acción en relación con el medio acuático.

Este enfoque reconoce que la seguridad en el agua no se construye únicamente mediante la eliminación del riesgo, sino mediante el desarrollo progresivo de la capacidad para interpretar el entorno y actuar de manera adaptativa (competencia acuática). Cuando el alumnado tiene la oportunidad de explorar el medio acuático dentro de condiciones pedagógicas reguladas, puede construir una relación más autónoma, segura y comprensiva en y con el agua. De este modo, la educación acuática se orienta hacia un equilibrio entre cuidado y desafío. La intervención del educador no se centra en controlar completamente la experiencia del alumno ni en imponer situaciones de adaptación inmediata, sino en crear condiciones que permitan que el aprendizaje emerja a partir de la interacción significativa con el entorno. Conceder este espacio no libera el docente para relajar atención, distraerse con sus compañeros u olvidar el planteamiento. En la realidad, este tipo de orientación pedagógica exige compromiso, reflexión y un planteamiento consciente.

Esta perspectiva conecta con enfoques pedagógicos que plantean la educación como un proceso de acompañamiento sensible al ritmo del aprendiz, en el que el desafío se integra dentro de un marco de cuidado y respeto por el proceso personal de aprendizaje (Martínez-Domínguez, 2022).

Si analizamos las formas de intervención que aparecen en la práctica educativa acuática, es posible reconocer tres grandes posiciones pedagógicas. Estas posiciones no deben entenderse como modelos rígidos, sino como tendencias que reflejan distintas formas de interpretar la relación entre cuidado, desafío y aprendizaje. Algunas intervenciones se orientan hacia la sobreprotección, otras hacia la imposición del desafío y otras buscan un equilibrio pedagógico

entre ambos extremos. La Tabla 1 sintetiza estas formas de intervención.

Tabla 1. Comparativa de enfoques de intervención en educación acuática.

Dimensión	Intervención sobreprotectora	Intervención respetuosa y constructiva de la autonomía	Intervención basada en la imposición
Concepción del cuidado	Cuidar se asocia a evitar cualquier incomodidad o tensión	Cuidar implica regular el contexto sin sustituir la experiencia	La importancia de la propuesta es más que las necesidades del alumno
Relación con el desafío	El desafío se evita o se neutraliza sistemáticamente	El desafío invita a la acción, es ajustado, progresivo y explorado	El desafío es la necesidad y el alumno tiene que cumplir sin ajuste
Papel del adulto	Adulto anticipa, sostiene y resuelve constantemente	Adulto observa, acompaña, regula y espera	Adulto dirige, empuja, manipula y controla la acción
Autonomía del alumno	Muy limitada o solo en lo que le gusta y ya sabe hacer	Autonomía progresiva y situada	Autonomía aparente para sobrevivir porque no es cuidado
Responsabilidad sobre la seguridad	Adulto asume todo y no la comparte pedagógicamente	Adulto mantiene la responsabilidad, el alumno explora	Adulto delega implícitamente el riesgo y el alumno tiene que solucionarlo
Experiencia del alumno	Calma, superficial, aprendizaje frágil	Confianza construida desde la experiencia	Tensión, miedo o desconexión emocional
Gestión del error	El error se evita o se corrige de inmediato. El adulto asume la responsabilidad de lo sucedido	El error es parte del proceso, como un *feedback* de la acción	El error se sanciona o se ignora, necesita repetir para hacer bien
Relación con el cuerpo y el medio	El cuerpo no recibe información real del agua	El cuerpo aprende a leer la resistencia y el entorno	El cuerpo obedece sin integración emocional
Ritmo de aprendizaje	Marcado por el adulto	Propio del alumno, dentro de un marco regulado	Impuesto, indiferente a la etapa evolutiva. Resiste a las orientaciones del docente
Uso de la exploración	Mínima o inexistente, juega dentro del límite	Central en el aprendizaje	Considerada pérdida de tiempo

	en que el adulto se siente seguro		
Construcción de competencia	Dependiente de apoyos externos	Funcional, transferible y autónoma	Técnica rígida, poco adaptable, condiciona al estímulo del patrón
Efectos a medio plazo	Dependencia y falsa seguridad, lo que genera una consecuencia de conducta arriesgada	Resiliencia sensible y seguridad interna. Confianza para explorar, pero sin anular la necesidad de supervisión constante	Abandono, rigidez o rechazo al medio. Puede disfrutar del medio, pero es inconsciente de los riegos reales.
Relación con la edad y desarrollo	No ajustada, infantiliza	Ajustada a la etapa evolutiva	Ignora la etapa y la integridad del alumno
Dimensión ética	Sobreprotección que limita el desarrollo	Respeto por el ser y el proceso del alumno	Vulneración del respeto y la integridad

El educador como regulador del contexto

Si el medio acuático se comprende como un espacio real de aprendizaje en el que el alumnado debe observar, interpretar el entorno, explorar diferentes respuestas y ajustar progresivamente su acción, el papel del educador adquiere una relevancia particular, la de **regular las condiciones en las que el aprendizaje tiene lugar y permite el encuadramiento o transferencia a otros escenarios acuáticos**.

Desde esta perspectiva, el educador no actúa como un sustituto de la acción del alumno ni como un controlador permanente de la experiencia acuática (qué hace, como hace y cuando lo hace). Su función se orienta más bien a diseñar contextos de aprendizaje en los que el alumnado pueda interactuar con el medio acuático de manera progresiva, explorar diferentes formas de adaptación y construir respuestas cada vez más ajustadas a las demandas del entorno (desplazarse entre dos puntos eligiendo los patrones motores, si hace paradas para descansar y seguir a desplazarse, etc.).

Esta forma de intervención requiere una mirada pedagógica que vaya más allá de la simple presentación o ejecución de tareas. El educador observa cómo el alumnado se relaciona con el agua, identifica las dificultades que aparecen durante la interacción con el medio y ajusta progresivamente las condiciones de la experiencia. A través de situaciones simuladas, de escenarios posibles, de pequeñas variaciones en la tarea, en el espacio, en el material o en el grado de ayuda ofrecida, el docente puede modificar el nivel de desafío de la situación y favorecer nuevas oportunidades de aprendizaje. Su objetivo es siempre agregar valor a la experiencia acuática como facilitadores del aprendizaje (Chirigliano & Fonseca-Pinto, 2025).

En este sentido, la enseñanza acuática puede entenderse como un proceso de **regulación pedagógica del contexto**, en el que el educador diseña situaciones que presentan desafíos comprensibles para el alumnado, acompaña el proceso mediante consignas o preguntas y permite que la experiencia evolucione a partir de la exploración y el ajuste progresivo de la acción. Y si en algunos momentos también existen situaciones más cerradas dependiendo del grupo, contexto, momento o contenido de aprendizaje. El aprendizaje no se produce entonces por imposición ni por simple exposición al medio, sino por la posibilidad de que el alumno interprete lo que ocurre y reorganice su conducta en relación con el entorno acuático a través de experiencias variadas de como aprende respetando su ser siempre.

Este papel del educador está asociado a mayores niveles de motivación, disfrute y persistencia en el aprendizaje acuático infantil (Minkels et al., 2023). Bajo este prisma, el educador permite al alumno descubrir progresivamente sus posibilidades de interacción con el agua (Ortiz et al., 2025). Su intervención pedagógica se basa en la capacidad de **observar, esperar y ajustar el contexto** para que el alumnado pueda convertirse en el verdadero agente de su propio aprendizaje.

En lugar de intervenir de manera inmediata ante cualquier dificultad o de exigir respuestas predeterminadas, el educador regula las condiciones de la experiencia para que el alumno tenga margen para explorar, experimentar y construir nuevas formas de relación con el medio acuático (por ejemplo, a la vez de coger un niño para entrar en el agua, esperar que su cuerpo avance hacia delante y que encuentre las manos del educador, o a la vez de poner el niño arriba de un tapiz esperar que él consiga subir al tapiz).

Proteger en educación acuática no significa evitar cualquier situación que implique incertidumbre o dificultad. Significa más bien **crear un contexto pedagógico en el que el alumnado pueda enfrentarse progresivamente al medio acuático con apoyo educativo y con oportunidades reales para desarrollar su autonomía (**afectividad, lenguaje verbal y no verbal, presencia, disponibilidad, confianza, paciencia, creatividad, etc.). En este sentido, la protección no se opone al aprendizaje, sino que se convierte en una condición que permite que el desafío aparezca de forma comprensible y pedagógicamente regulada.

Desde esta perspectiva, un entorno acuático educativo puede entenderse como el resultado de la relación entre tres elementos que se influyen mutuamente: las características del entorno en el que se desarrolla la experiencia, el tipo de desafío que se plantea al alumnado

y la forma en que el educador regula pedagógicamente la interacción entre ambos (Tabla 2).

Tabla 2. Características de un entorno acuático educativo y de la intervención del educador.

Dimensión	Características en una educación acuática
Diseño del entorno acuático	Entornos ricos, variados y no uniformes, que ofrezcan estímulos, oportunidades y también limitaciones a la exploración.
	Estaciones o zonas diferenciadas orientadas a distintas habilidades (flotación, desplazamiento, inmersión, equilibrio, respiración, entradas y salidas variadas).
	Presencia de materiales diversos (flotantes, sumergibles, móviles, estables, inestables, no habituales) que inviten a explorar de múltiples formas.
	Propuestas abiertas que permitan diferentes soluciones motrices, no una única forma correcta.
	Consideración de la diversidad de actividades acuáticas y de entornos artificiales y naturales.
Relación con el desafío	Desafíos ajustados, progresivos y explorables.
	Utilización variada de apoyos y retirada gradual de los mismos en función de la preparación del alumno y desafío a realizar.
	Posibilidad de repetición sin presión, favoreciendo la autorregulación.
Rol del educador	Parte integrante de la propuesta, no mero supervisor ni manipulador.
	Regula el contexto, dando espacio a la lectura y acción del alumno.
	Observa, espera y toma decisiones pedagógicas situadas.
Intervención pedagógica	Comunicación positiva, clara y ajustada a la edad.
	Uso de narrativa lúdica basada en la imaginación y el juego simbólico.
	Propuestas formuladas como invitación, el propio entorno cuenta la "historia" de la acción, incentiva.
	Considera propuestas evolutivas adaptables a todas las poblaciones
Lenguaje corporal y emocional	Lenguaje corporal activo, abierto y predispuesto a participar.
	Presencia cercana y disponible, sin invadir.
	Sonrisa, contacto visual, tono de voz calmado, ojos, boca y altura al nivel del alumno.
	Capacidad de acoger, abrazar y contener cuando el alumno lo necesita.
Clima emocional	Ambiente de confianza, curiosidad y seguridad emocional.
	Validación del esfuerzo, no solo del resultado.
	Aceptación del error como como un feedback para ajustar la acción o la toma de decisión.
Finalidad educativa	Construcción de una competencia acuática funcional y transferible.
	Desarrollo de autonomía ajustada, asumiendo la responsabilidad de la seguridad.
	Integración corporal, emocional y cognitiva de la experiencia.

Posiciones pedagógicas del educador en el medio acuático

El **Método Acuático Comprensivo** (Moreno-Murcia, 2026) ofrece un marco útil para comprender la enseñanza acuática como un proceso dinámico, no rígido, donde la intervención se ajusta en función del momento experiencial del aprendiz. Dentro de este enfoque pueden identificarse diferentes **formas de presencia pedagógica**, que no constituyen etapas cerradas ni un recorrido fijo. Hay momentos en los que la **seguridad y el sostén emocional** son prioritarios, por ejemplo, en el primer contacto con el agua, tras una experiencia previa difícil o cuando el alumno necesita confirmar que el adulto está disponible. Como se representa en la Figura 1, la intervención no se organiza en etapas sucesivas, sino como posiciones pedagógicas flexibles que pueden coexistir dentro de una misma sesión y variar en función de la lectura situada del alumno.

Las denominadas fases de la intervención educativa acuática no deben entenderse como etapas cerradas ni como un recorrido obligatorio. Se utilizan aquí como un recurso descriptivo para hacer visible la lógica de toma de decisiones del educador en contextos reales de práctica. Estas formas de intervención se conciben como posiciones pedagógicas flexibles que pueden coexistir y alternarse en función de la lectura situada del alumno y del contexto.

Comprender al educador como regulador del contexto implica reconocer que su intervención pedagógica no responde a una única forma de actuación. A lo largo de una sesión de educación acuática, el docente puede adoptar distintas posiciones en función de lo que ocurre en la interacción entre el alumno, la tarea y el entorno. Estas posiciones no deben entenderse como fases rígidas o como una secuencia predeterminada de intervención, sino como modos de presencia pedagógica que el educador puede adoptar para acompañar el proceso de aprendizaje.

En algunos momentos, la intervención docente puede centrarse principalmente en **observar** cómo el alumnado interactúa con el medio acuático. La observación permite comprender qué estrategias utiliza el alumno para relacionarse con el agua, qué dificultades aparecen durante la experiencia y qué formas de adaptación comienzan a emerger. Esta posición resulta fundamental para evitar una intervención excesivamente anticipada que sustituya la acción del alumno antes de que tenga oportunidad de explorar sus propias respuestas.

En otras ocasiones, el educador puede optar por **esperar** antes de intervenir. Esperar no significa desentenderse del proceso educativo, sino permitir que el alumnado disponga de tiempo para interpretar la situación, ajustar su postura corporal o probar nuevas formas de interacción con el agua. Este margen de exploración puede favorecer que el alumno descubra por sí mismo soluciones que no habrían aparecido si la intervención del adulto hubiera sido inmediata.

En determinados momentos, sin embargo, el educador puede considerar necesario **intervenir** para orientar la experiencia. Esta intervención puede adoptar diferentes formas: ofrecer una consigna que ayude a comprender la tarea, modificar las condiciones del entorno, introducir un material que facilite la acción o proponer una variación en la actividad. En estos casos, la

intervención pedagógica no sustituye la acción del alumno, sino que reorganiza el contexto para abrir nuevas posibilidades de aprendizaje.

También puede ser necesario **sostener** la experiencia cuando el alumnado se enfrenta a situaciones que generan cierta incertidumbre o dificultad. Sostener no implica controlar completamente la acción del alumno, sino ofrecer apoyo pedagógico para que pueda continuar explorando sin que la experiencia resulte desbordante. Este tipo de acompañamiento permite que el desafío se mantenga dentro de un rango de dificultad que favorezca el aprendizaje.

Finalmente, el educador puede **ampliar el desafío** cuando observa que el alumnado comienza a desenvolverse con mayor seguridad en el medio acuático. Introducir pequeñas variaciones en la tarea, modificar la profundidad del agua, cambiar la orientación del desplazamiento o proponer nuevas combinaciones de movimiento puede abrir nuevas oportunidades para que el alumno siga desarrollando su capacidad de adaptación al entorno.

Estas distintas posiciones pedagógicas reflejan que la intervención educativa en el medio acuático no consiste en aplicar un conjunto fijo de técnicas, sino en **interpretar continuamente lo que ocurre durante la experiencia de aprendizaje**. El educador ajusta su actuación en función de las respuestas del alumnado, de las características del entorno y del tipo de desafío que se plantea en cada momento.

Conclusión

La educación acuática implica acompañar a las personas en el proceso de descubrir y habitar progresivamente un entorno que presenta condiciones distintas a las del medio terrestre. Flotar, respirar, orientarse o desplazarse en el agua exige reorganizar la relación con el propio cuerpo y con el entorno. Por este motivo, las experiencias educativas en el medio acuático no

solo influyen en el aprendizaje de determinadas habilidades motrices, sino también en la forma en que el alumnado percibe, interpreta y afronta las situaciones que se producen en este entorno.

A lo largo de este ensayo se ha planteado que la intervención educativa en el agua suele oscilar entre dos posiciones extremas. Por un lado, la tendencia a proteger en exceso al alumnado puede conducir a entornos de aprendizaje excesivamente controlados, en los que se reducen las oportunidades de exploración y adaptación al medio. Por otro lado, la exposición indiscriminada al desafío, cuando no está mediada pedagógicamente, puede generar experiencias que dificulten la construcción de una relación positiva con el agua, derivando en un agotamiento físico y emocional que anula la motivación y puede culminar en el abandono temprano o definitivo de la práctica deportiva.

Superar esta dicotomía implica comprender que el aprendizaje acuático no se produce ni por la eliminación sistemática de la dificultad ni por la simple exposición al entorno. Aprender a interactuar con el agua requiere experiencias en las que el alumnado tenga la oportunidad de explorar, interpretar lo que ocurre y ajustar progresivamente sus respuestas a las demandas del medio. En este proceso, el papel del educador resulta fundamental.

Desde esta perspectiva, el educador acuático no actúa únicamente como transmisor de contenidos ni como garante permanente del control de la situación. Su función principal consiste en **regular las condiciones del contexto educativo** para que el alumnado pueda interactuar con el medio acuático de forma progresiva y significativa. Diseñar situaciones comprensibles, ajustar el nivel de desafío, observar las respuestas del alumnado y acompañar el proceso mediante intervenciones pedagógicas ajustadas son elementos esenciales de esta mediación educativa.

Cuando la enseñanza acuática se orienta desde esta lógica, proteger no significa evitar cualquier experiencia de incertidumbre o dificultad, sino que significa crear un contexto en el que el desafío pueda aparecer de forma comprensible y regulada, permitiendo que el alumnado desarrolle progresivamente su capacidad de adaptación al medio acuático. En este sentido, la protección no se opone al aprendizaje, sino que constituye una condición que permite que el desafío tenga sentido pedagógico.

Comprender la educación acuática desde este equilibrio entre protección y autonomía permite situar al alumno en el centro del proceso educativo. El aprendizaje deja de depender exclusivamente de la dirección constante del adulto o de la exposición directa al entorno, para

surgir de la interacción significativa entre el alumno, el medio acuático y las condiciones pedagógicas que regulan esa experiencia.

Bibliografía

Chirigliano, I., & Fonseca-Pinto, R. (2025). La importancia del juego y el uso de material como herramientas pedagógicas en la natación infantil. En R. Fonseca-Pinto, A. Albarracín Pérez, A. Ortiz Olivar, F. Yázigi, & J. A. Moreno-Murcia (Eds.), *Nuevos horizontes en las actividades acuáticas. Ciencia, innovación y práctica* (pp. 29-40). Sb editorial.

Fonseca-Pinto, R., Ortiz, A., & Moreno-Murcia, J. A. (2024). *Bases para una educación acuática respetuosa en la infancia*. Sb Editorial. https://doi.org/10.5281/zenodo.13906007

Guadagnoli, M. A., & Lee, T. D. (2004). Challenge point: A framework for conceptualizing the effects of various practice conditions in motor learning. *Journal of Motor Behavior*, *36*(2), 212–224. https://doi.org/10.3200/JMBR.36.2.212-224

Martínez-Domínguez, L. M. (2022). *Educación sensible: Marco pedagógico y espíritu educativo*. Almuzara Universidad.

Minkels, C., van der Kamp, J., & Beek, P. J. (2023). How intrinsically motivating are swimming instructors/lessons in the Netherlands? An observational study through the lens of self-determination theory. *Frontiers in Sports and Active Living*, *5*, Article 1236256. https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1236256

Moreno-Murcia, J. A., & Ruiz, L. M. (2019). *Cómo lograr la competencia acuática*. Sb Editorial.

Moreno-Murcia, J. A. (2026). *Método Acuático Comprensivo*. Sb Editorial.

Ortiz, A., Fonseca-Pinto, R., & Moreno-Murcia, J. A. (2025). *Educación acuática preventiva*. Sb Editorial.

Schiffrin, H. H., Liss, M., Miles-McLean, H., Geary, K. A., Erchull, M. J., & Tashner, T. (2014). Helping or hovering? The effects of helicopter parenting on college students' well-being. *Journal of Child and Family Studies*, *23*(3), 548–557. https://doi.org/10.1007/s10826-013-9716-3

Seery, M. D., Holman, E. A., & Silver, R. C. (2010). Whatever does not kill us: Cumulative lifetime adversity, vulnerability, and resilience. *Journal of Personality and Social Psychology*, *99*(6), 1025–1041. https://doi.org/10.1037/a0021344

Seifert, L., Komar, J., Barbosa, T., Toussaint, H., Millet, G., & Davids, K. (2014). Coordination pattern variability provides functional adaptations to constraints in swimming performance. *Sports Medicine*, *44*(9), 1333–1345. https://doi.org/10.1007/s40279-014-0210-x

Soares, A. L. A., & Carvalho, H. M. (2023). Burnout and dropout associated with talent development in youth sports. *Frontiers in Sports and Active Living*, *5*, Article 1190453. https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1190453