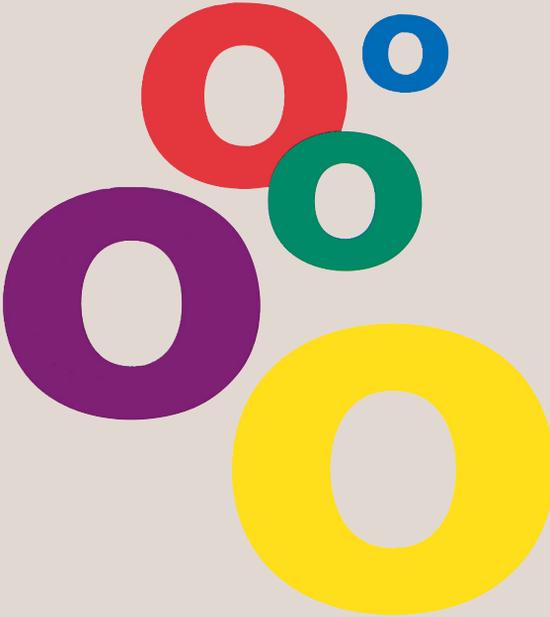


Concha Maiztegui, Visitación Pereda (coordinadoras)

Ocio y deporte escolar

Documentos de Estudios de Ocio, núm. 12



Universidad de
Deusto

.....
**Instituto de
Estudios de Ocio**



Ocio y deporte escolar

Esta publicación ha sido posible gracias a la colaboración
del Servicio de Deportes del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz

Concha Maiztegui y Visitación Pereda (coordinadoras)

Ocio y deporte escolar

2000
Universidad de Deusto
Bilbao

Documentos de Estudios de Ocio, núm. 12

El Instituto de Estudios de Ocio pretende que la aparición de sus *Documentos* ayude a paliar la escasez de publicaciones sobre temas de ocio en lengua castellana. Cada Documento tratará de responder a alguna cuestión relacionada con la práctica del ocio, entendido como cultura, deporte, educación, turismo, recreación y desarrollo personal y comunitario. Los especialistas y técnicos en las áreas señaladas podrán disponer así de investigaciones, instrumentos de trabajo y puntos de vista de personas que colaboran con este Instituto universitario. El contenido de cada uno de los documentos es obra y responsabilidad de su/s autor/es.

Consejo de Dirección

Manuel Cuenca
M.^a Luisa Amigo
Susana Gorbeña
Eduardo Martín
Felipe Ponce
Roberto San Salvador
M.^a Luisa Setién

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la cubierta, puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico, mecánico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin permiso previo del editor.

Publicación impresa en papel ecológico

© Universidad de Deusto
Apartado 1 - 48080 Bilbao
ISBN: 978-84-9830-439-8

Índice

Prólogo , por <i>Jesús Vázquez</i>	11
Introducción , por <i>Manuel Cuenca</i>	15
Capítulo 1. Relación ocio, educación y deporte: un modelo de deporte escolar, por <i>Concha Maiztegui y Visitación Pereda</i>	19
1.1. Principios ideológicos de partida	20
1.2. La participación deportiva, expresión de democracia	24
1.3. Un modelo de deporte escolar recreativo y educativo	29
Capítulo 2. La interrelación entre los distintos agentes implicados en el deporte escolar. Un análisis de sus demandas desde el punto de vista de los educadores deportivos, por <i>Fernando Asenjo y Concha Maiztegui</i>	41
2.1. Análisis de la realidad de los educadores deportivos	42
2.2. Organización del trabajo durante el ejercicio de análisis de la realidad	44
2.3. Metodología empleada en el análisis de contenido	46
2.4. Resultados del análisis de las demandas de los distintos agentes educativos deportivos	49
2.5. Comentarios a las demandas de los distintos agentes educativos deportivos	53
2.6. Reflexiones finales y propuestas de intervención	61

Capítulo 3. El deporte escolar y su implicación en el centro educativo, por <i>Visitación Pereda</i>	65
3.1. El centro educativo como organización y como sistema.	66
3.2. La autonomía progresiva de los centros educativos	68
3.3. Documentos que reflejan el estilo educativo de un centro	71
3.3.1. El proyecto educativo (PEC)	71
3.3.2. El plan anual (PA)	72
3.3.3. El proyecto curricular (PCC)	72
3.4. Planificación curricular de la educación física	74
3.5. Un nuevo perfil de profesor capaz de enfrentar el cambio y preparado para hacerlo realidad	79
3.6. El deporte escolar y su relación con los temas transversales.	80
3.7. El deporte escolar, una actividad extraescolar	83
3.8. Hacia un nuevo perfil del educador deportivo	89

Capítulo 4. Las habilidades del educador deportivo, por <i>Juan Francisco López</i>	91
4.1. El educador deportivo como modelo y referencia.	92
4.2. Habilidades relevantes del educador deportivo encaminadas a una eficaz comunicación	95
4.2.1. Habilidades básicas para el intercambio de informa- ción	95
4.2.1.1. Habilidad para recibir información	95
4.2.1.2. Habilidad para aportar información.	97
4.2.2. Habilidades básicas para la comunicación informal	100
4.2.2.1. Habilidad para mostrarse amable y cortés.	100
4.2.2.2. Habilidad para reforzar	101
4.2.2.3. Habilidad para ayudar	101
4.2.2.4. Habilidad para prestar ayuda.	102
4.2.2.5. Habilidad para unir al grupo (cooperación).	102
4.2.3. Habilidades para el manejo de emociones y sentimien- tos.	103
4.2.3.1. Habilidad para expresar emociones.	103
4.2.3.2. Habilidad para recibir emociones	104

4.2.3.3. Habilidad para defender los propios derechos	105
4.2.3.4. Defender las propias opiniones	105
4.2.4. Habilidades para la solución de conflictos interpersonales	106
4.2.4.1. Habilidad para la identificación de un conflicto	107
4.2.4.2. Habilidad para generar alternativas	108
4.2.4.3. Habilidad para anticipar consecuencias	109
4.2.4.4. Habilidad para elegir una solución eficaz	109
4.2.4.5. Habilidad para verificar la solución elegida	110
Capítulo 5. El deporte escolar durante la infancia: claves para la gestión de preferencias y adquisición de hábitos deportivos, por <i>María Jesús Monteagudo</i>	113
5.1. Desarrollo evolutivo y rasgos psicossociológicos de la etapa infantil (6-12 años)	114
5.1.1. Algunas cuestiones sobre el desarrollo evolutivo y sus impactos en las prácticas deportivas infantiles	116
5.1.2. Principales rasgos psicossociológicos	120
5.2. El papel de la motivación en la práctica deportiva	127
5.3. Pautas de intervención en el deporte escolar	138
Capítulo 6. Deporte y juego. Los juegos deportivos en la preadolescencia, por <i>Carlos Sergio</i>	143
6.1. Niño, deporte y juego	145
6.1.1. ¿Qué busca un niño al entrar en el deporte? ¿Por qué practica deporte?	145
6.1.2. ¿Responde el deporte escolar a las motivaciones de los niños?	146
6.1.3. ¿Tiene alguna relación el juego con el deporte?	148
6.2. El proceso de enseñanza	151
6.2.1. Etapas de enseñanza	152
6.2.2. Principios estratégicos	156
6.2.3. Principios metodológicos	160

6.2.4. Desarrollo práctico	164
6.2.4.1. Establecer los objetivos	164
6.2.4.2. Elegir y estructurar los contenidos	165
6.2.4.3. Puesta en práctica	166
6.2.4.4. Evaluación	166
6.2.4.5. Ejemplo de sesión	167

Prólogo

Es para mí un honor prologar este libro que desarrolla un tema tan controvertido y apasionante como el deporte escolar. Desde siempre se ha visto el deporte, en general, como algo que, por la mera circunstancia de realizarse, implicaba una serie de valores educativos a quienes lo practicaban. Pero no siempre es así, aunque dependiendo de su utilización pueda serlo, pues el deporte no es educativo por sí sólo. La potencialidad educativa del deporte, trasladada a las edades escolares, tiene enormes posibilidades; entre otras razones, porque intervienen todos los agentes (alumnos, padres, centro escolar, instituciones, sociedad, federaciones...), implica una aceptación y una demanda masiva de todos los alumnos, y posibilita una oportunidad educativa, al ser un momento en el que el alumno está desarrollando cualidades físicas, motrices, de personalidad, de adquisición de hábitos, etc. Por estas razones no podemos dejar pasar la oportunidad que nos brinda el deporte escolar, pero, eso sí, llevando a cabo un modelo que tenga con unos contenidos y objetivos formativos y educativos.

En este libro se analizan los aspectos fundamentales que permiten trasladar la actividad hacia una verdadera pedagogía deportiva, reorientando problemáticas actuales como son la mimetización del deporte profesional, la especialización temprana o la utilización de la competición como objetivo y no como medio. En estas ocasiones priman los intereses deportivos sobre los individuos, el deporte es-

colar se convierte en una captación de deportistas de élite y el objetivo educativo queda relegado a un segundo plano. El libro pone de manifiesto aspectos importantes que hay que tener en cuenta y de los que me gustaría resaltar algunos.

Un primer tema hace referencia a la importancia del educador deportivo, figura que, en muchas ocasiones, ha quedado supeditada al interés y voluntariado de las personas, a veces con una formación específica escasa que imita y traslada modelos deportivos, no precisamente educativos. Desde este modelo, relacionado con las expectativas de los padres, deriva en ocasiones el estrés y la violencia competitiva que, por desgracia, seguimos viendo en nuestros patios escolares. Es evidente que hay que potenciar la formación de estos técnicos, de tal modo que la filosofía educativa predomine y evolucione hacia un modelo donde el entrenador pase a ser educador. A este hecho habría que unir el interés de algunos clubes, para quienes los intereses deportivos y competitivos están por encima de las necesidades del individuo; lo que ha generado estructuras organizativas que priman rentabilidades deportivas a corto plazo sobre el respeto a la evolución y el desarrollo personal.

Otra cuestión abordada es la importancia de la coordinación, en el propio centro escolar, de todo proyecto educativo en su conjunto, dada la poca repercusión que tiene, a pesar de lo obvio que resulta. El deporte escolar no debe estar al margen de un proyecto educativo que busca la coeducación y la transversalidad, sino que ha de ser una pieza básica por su potencialidad educativa y por la capacidad para involucrar a una gran parte del alumnado. No puede obviarse su capacidad de integración y colaboración, así como el desarrollo de un espíritu de esfuerzo y superación, además de otros valores. Por tanto, no es posible seguir tratando el deporte escolar de manera secundaria en el proyecto educativo.

El tercer aspecto a resaltar sería uno de los valores que probablemente tenga mayor trascendencia en el mundo actual, y más, si cabe, en el futuro, que, desde mi punto de vista, es la preparación del alumnado para el ocio. De modo que éste se convierta en una experiencia saludable, de formación continua, de satisfacción personal y de relación social, no en un espacio de riesgo por la falta de preparación de las personas. El deporte escolar puede transmitir

una adquisición de hábitos deportivos, hábitos que han de acompañar a la persona a lo largo de la vida.

En esta obra también se aborda otro componente, que se va perdiendo por la imitación del deporte de alto nivel: el componente lúdico que ha de acompañar toda actividad deportiva. Entre otras cosas, porque se perdería uno de los condicionantes básicos para ser denominado deporte. Este componente lúdico ha de servir como nexo de unión entre los objetivos didácticos y la adquisición de hábitos. Debe ser el elemento que haga que el niño disfrute de la actividad, que experimente vivencias gratificantes, que sirva para ver al otro como un compañero de juego y no como un adversario al que hay que vencer. Hacer sentir al alumnado que el deporte escolar es un momento de juego con compañeros y no sólo como una competición contra otro al que hay que derrotar como sea y, a ser posible, con la mayor diferencia. De este modo no conseguiremos nunca trasladar una buena pedagogía del perder y una pedagogía en la que no se magnifique la importancia del ganar.

Por último, entiendo que las administraciones públicas no deben tomar una actitud pasiva, limitándose a regular bajo órdenes forales el deporte escolar, así como la cuantía de las subvenciones. Creo que hay que desempeñar un rol más activo, partiendo de las premisas de los objetivos educativos y del respeto a los proyectos del centro, pero colaborando, asesorando, mancomunando y ofertando actividades complementarias, a la vez que incidiendo en la concienciación de todos los agentes implicados y en la formación de los responsables directos.

En resumen, entiendo que este libro marca las pautas para conseguir formar personas a través del deporte escolar, incidiendo en el perfil humano sobre el deportivo o sobre los resultados, en donde se compaginan la oportunidad educativa con el desarrollo deportivo del individuo, pero con un objetivo prioritario y básico que es la persona y sus necesidades.

El compendio de estos factores es lo que llevó al Departamento Municipal de los Deportes de Vitoria a desarrollar un proyecto nuevo de deporte escolar, un proyecto de pedagogía deportiva para los niños y niñas de nuestra ciudad, que fue encargado al Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto, dando lugar a una

campana deportiva basada en este proyecto. Fruto del trabajo de análisis e investigación de estas y otras personas, se publica este interesante libro que estoy seguro puede ser un referente para las personas que de una u otra forma tenemos algún tipo de implicación y de responsabilidad en el deporte escolar.

Jesús Vázquez

Director del Departamento Municipal de Deportes
Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz

Introducción

Decir que el deporte es una de las áreas más importantes del ocio en la actualidad no resulta nada novedoso, otra cosa muy distinta hubiera sido afirmarlo hace un siglo. Y sin embargo no está nada mal pensar en el panorama que existió hace cien años, para entender el proceso que se ha ido viviendo hasta llegar donde estamos; pero también para encontrar las raíces, el sentido que entonces se le daba al deporte escolar, entendido como acción educativa y, al mismo tiempo, como disfrute y vivencia de ocio. D. Miguel de Unamuno, en tres artículos publicados en la revista *Ilustración Gimnástica*, durante el año 1886, supo entender y transmitir un mensaje de siempre que sigue siendo actual: la interrelación entre la educación física y la educación total. Unamuno retoma la antorcha de la sabiduría griega y actualiza su mensaje al considerar que las funciones formativas del deporte son tres: conocimiento físico de uno mismo, restablecimiento del equilibrio psicofísico y fuente de alegría y salud.

Este mensaje nos dice hoy que el deporte, en cuanto manifestación física y lúdica, debiera ser un aspecto necesario e imprescindible en una moderna Educación del Ocio. Digo debiera ser porque, con el triunfo del deporte, la sociedad actual ha debido pagar un alto precio y dejar demasiadas cosas en el camino. En el campo educativo se puede decir que, en no pocas ocasiones, ha sufrido una mutación tan radical que ha terminado desvirtuado su sentido. Así, de formar parte del núcleo de los proyectos educativos de los

centros de vanguardia de la Escuela Nueva, ha pasado a ser una actividad competitiva de unos pocos en horario extraescolar.

Aun así, visto positivamente, también ha habido mucho que ganar: la accesibilidad democrática, el desarrollo de infraestructuras y servicios deportivos, la consideración social del deporte como derecho de todos, etc. De modo que no se trata de añorar el pasado ni, mucho menos, de volver atrás. El éxito social del deporte no es cuestión, educativamente hablando, sólo de críticas o aplausos, sino de aprovechar lo mucho que se ha conseguido, transformar las realidades no deseadas y, sobre todo, pensar en la continuidad, siempre posible y mejorable en las generaciones venideras.

A mi modo de ver, el reto más importante que plantea este libro es invitar a los educadores a que vuelvan al deporte como ocio, como gozo y como educación; a fin de que lo que ahora observamos en las vivencias deportivas sea de otro modo. Hace tiempo que el Instituto de Estudios de Ocio quería hacer algo en este sentido; pero el deseo sólo se hizo realidad al confluir con la demanda que nos hizo el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, igualmente preocupado por las cuestiones que apuntaba antes. De esta confluencia surgió un proyecto y, posteriormente, buena parte de la reflexión y la experiencia que se recoge aquí.

Considero que la novedad del proyecto realizado en Vitoria-Gasteiz radica en que se pensó, desde su inicio, como parte de un programa de Educación del Ocio destinado a una comunidad, en este caso una ciudad. Si el deporte es una de las manifestaciones más importantes del ocio actual, ¿cómo es posible promoverlo en los centros educativos ignorando su encuadre en la Educación del Ocio?

También me parece digno de reseñar el hecho de ser un programa pensado para toda la comunidad (educadores, padres, niños y sociedad en general). La experiencia se diseñó y se llevó a cabo siguiendo un proceso de ampliación progresiva de los destinatarios. Tras un proyecto pedagógico inicial, que partió del análisis de la realidad y la búsqueda de aspectos concretos en los que se debía llevar a cabo la intervención, se elaboró un programa que se dio a conocer a los centros educativos. Las personas implicadas de los centros interesados tuvieron la opción de participar en los cursos destinados a la formación de educadores deportivos y, a partir de

ahí, estos educadores actuaron como transmisores del cambio, tanto en el centro escolar como en las familias. Para esta fase pudieron contar con los materiales elaborados en el proceso de formación y con un vídeo divulgativo que explicaba el modelo de deporte escolar que se proponía.

El modelo al que me refiero, y sobre el que se reflexiona en este libro, pretende que el deporte escolar vuelva a ser una vivencia de ocio para todos y no pierda la vertiente educativa con la que nació. El deporte escolar es un ámbito educativo en el se pueden desarrollar unos hábitos de ocio, especialmente trascendentes a lo largo de la vida. Además de ser un motivo de disfrute y participación, es una ocasión de desarrollo humano en la que se pueden hacer realidad valores tan importantes como la tolerancia, la integración o el saber compartir.

Los capítulos que siguen recogen una buena parte de la experiencia de Vitoria-Gasteiz, tratando de contarla desde un punto de vista más general, y adaptable a otras situaciones similares. No se ha querido dedicar ningún capítulo expreso a la Educación del Ocio, porque el lector interesado dispone de información cumplida en otros volúmenes específicos de esta misma colección. Por la misma razón tampoco hemos incluido ningún capítulo dedicado al tema del deporte escolar y las minusvalías. Pero, como no podía ser de otro modo, la Cátedra de Ocio y Minusvalías también estuvo presente, tanto en el diseño del proyecto como a lo largo de su realización. Estos capítulos tampoco resultan necesarios porque, en el sustrato, en la filosofía que se defiende y en el modelo que se presenta, es fácil comprobar que tanto el punto de vista de ocio, como el educativo, están presentes por doquier. También aparece a menudo nuestra idea de que el ocio y, en este caso, el deporte escolar, es un espacio inmejorable para la integración de personas con discapacidad.

La diversidad de autoría en los distintos capítulos quisiéramos que sirviese para que el libro gane en amplitud, puntos de vista y sugerencias; pero también, hay que decirlo, hemos querido que se haga así para hacerlo más compartido y dar la oportunidad de expresarse a las personas que intervinieron en la experiencia. Aunque los capítulos están estructurados siguiendo un criterio unitario, lo cierto es que el lector puede acercarse a una visión global y rápida

del libro a través de los resúmenes introductorios. También es posible hacer una lectura en distinto orden, puesto que cada capítulo es a su vez una unidad independiente.

Nuestro mayor deseo sería que las ideas que se cuentan aquí sirvan para reflexionar sobre el tema y, especialmente, para hacer algo que ayude a mejorar lo que ahora criticamos. Mi gratitud a los que comparten esta idea y mi agradecimiento expreso a todo el equipo de personas del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz y del Instituto de Estudios de Ocio que, de diversos modos, han llevado a cabo la experiencia que se recoge en esta publicación.

Manuel Cuenca Cabeza
Director del Instituto de Estudios de Ocio

Capítulo 1

Relación ocio, educación y deporte: un modelo de deporte escolar

Concha Maiztegui y Visitación Pereda

Este capítulo tiene como objetivo trasladar a los lectores las conclusiones de un foro de debate y reflexión constituido por profesionales del ámbito de la educación y del deporte escolar que participaron conjuntamente en un proyecto de formación para educadores deportivos, promovido por el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. Surgió la necesidad de llevar a cabo un diseño curricular para el mismo y, teniendo en cuenta que un currículo, como cualquier obra humana, nunca es neutro, sino que se sustenta necesariamente en una perspectiva ideológica de la cual se hace eco el discurso de sus transmisores, fueron muchas las horas de diálogo para la construcción de un marco de referencia conceptual compartido y asumido por el grupo. Diferentes trayectorias profesionales y de formación convergían y reclamaban la emergencia de un espacio conceptual compartido que se tradujese en un mensaje coherente, sin quiebras, continuado y fluido, aunque, eso sí, rico en matices y que aportase múltiples perspectivas de un único fenómeno.

Este capítulo constituye el resultado de dicho proceso. En él se presentan, en primer lugar, los principios ideológicos que conforman el paradigma de partida. Seguidamente, se expone la relación entre el deporte escolar y la participación democrática en la cultura

y en la sociedad. Por último, se describe el modelo de deporte escolar recreativo-educativo propuesto por el grupo.

1.1. Principios ideológicos de partida

La construcción de un modelo, como cualquier obra humana, se asienta necesariamente en un paradigma ideológico, esto es, en una serie de principios orientadores. Tales principios suelen permanecer en el ámbito de lo implícito. No obstante, en este caso, pretendemos hacerlos explícitos para permitir una mejor comprensión de las opciones que configuran el modelo de deporte escolar presentado en esta obra. Además, constituyen el resultado de una reflexión crítica, los autores nos identificamos con ellos y se corresponden con nuestra particular manera de entender a la persona y a la sociedad.

Se trata de un paradigma humanista, comunicativo, solidario, defensor de la persona, cultural y democrático. Desde él se caracteriza al hombre, en primer lugar, como un **ser libre**, capaz de decidir y dueño de su historia individual y social, aunque sujeto a múltiples condicionantes y barreras con las que se conjuga su libertad y a las que es capaz de dar sentido y superar. Esto significa la reivindicación de la naturaleza utópica y transformadora del ser humano, que supera continuamente las metas que, libre y racionalmente, se va proponiendo. En efecto, la vida humana es una vida proyectiva, en la que el hombre, al construir activamente su entorno, su «mundo», se va construyendo también a sí mismo, de acuerdo con el ideal que considera más pertinente. Es ésta una elección tan significativa que condiciona otras posteriores. Así, dependiendo del ideal humano pretendido, no es aceptable cualquier modelo de práctica deportiva, ni siquiera cualquier forma de participación en el deporte desde otras categorías, como la de espectador. De ahí que no pueda escapar a la necesidad de decidir.

En segundo lugar, desde este paradigma ideológico, se reconoce el **carácter abierto** del hombre hacia los demás. El tú no es un simple él, esto es, un ser impersonal, un estadístico social o algo que se tiene, y que, a menudo, incluso supone una amenaza para el propio ser. El «ser con» constituye un rasgo absolutamente connatural a la persona, siendo el «encuentro» humano el que da sentido al yo

como ser, como razón y como vida. De esta relación «yo-tú» nace un «nosotros» que no es simplemente la suma de los dos, sino que posee una entidad propia en la que el yo y el tú encuentran lo que ni el uno ni el otro poseen solos¹. Así, lo que hace el hombre primariamente con los otros hombres, como señala Zubiri², es convivir. Y en la convivencia, como unidad de muchos, surge la «co-operación», que puede y debe estar presente en todo tipo de práctica deportiva. Siendo verdad que el deporte colectivo normalmente implica competición entre dos partes, en la que una ha de alzarse con la victoria, también lo es que ésta significa vencer al contrario únicamente en su calidad de jugador, respetando, en todo momento, su condición de persona. En este modelo no tiene cabida el tipo de competición que olvida que el juego es una forma de encuentro humano.

En el juego y en la vida, el hombre comparte la realidad con las personas con que interactúa, siendo el proceso de creación de significados, al que denominamos «comunicación», una de las dimensiones de esa interacción. De ahí que la experiencia del mundo sea indisoluble de la experiencia del lenguaje, entendido como sistema de signos. Sobre todo desde el nivel denotativo, la comunicación puede ser vista como un proceso dotado de relativa previsibilidad para aquéllos que poseen el dominio de «cuadros comunes de experiencia»³. Del mismo modo, las representaciones sociales y los estereotipos constituyen procesos de categorización de la realidad compartidos por los miembros de un mismo grupo social y forman parte de su identidad social⁴. Son muchos los cuadros comunes de

¹ SCHELER, M., *Sociología del saber*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1973.

² ZUBIRI, J., *Sobre el hombre*, Madrid, Alianza, 1986, p. 238.

³ GOFFMAN, E., *Les Cadres de l'Expérience*, París, Minuit, 1991. Un mismo individuo participa efectivamente en una gran diversidad de mundos y un mismo mundo es habitualmente compartido por un gran número de individuos. De la multiplicidad de mundos en los que los diferentes individuos participan y de los papeles que en ellos desempeñan proceden una serie de identidades. Algunas de estas identidades pueden ser más o menos permanentes, definiendo el perfil de una identidad constante, mientras que otras son transitorias u ocasionales.

⁴ MADUREIRA PINTO, J., «Considerações sobre a Produção Social de Identidades», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 32, 1991, pp. 218-219. MOSCOVICI, S., «On social representations», en J. FORGAS, *Social cognition: perspectives on every day understanding*, Londres, Academic Press, 1982.

experiencia y los estereotipos compartidos por quienes practican un mismo deporte o participan en él como espectadores. De ellos se alimenta su identidad como grupo, en la medida que se diferencian de los de otros. Los colores de un club, las camisetas de sus jugadores, las notas de su himno son un conjunto de signos que constituyen un lenguaje no verbal cargado de simbolismo y capaz de despertar las emociones más intensas en quienes los reconocen como propios y los comparten.

Por otro lado, la comunicación humana debe ser analizada no como un acto singular, sino como un proceso dinámico que evoluciona en el decurso de los tiempos, aumentando así su capacidad potencial. De esta forma, el modelo de comunicación propio de la sociedad actual es el de la comunicación de masas. El hombre encuentra hoy en los medios que la caracterizan, especialmente en la televisión, formas inéditas de participar en el deporte. Pero se trata de una participación relativa en una «realidad» que no es la misma realidad, sino una imagen filtrada, seleccionada y mediatizada por otras personas. En el plano espacial, un claro ejemplo lo constituyen las diferentes tomas televisivas de jugadas conflictivas, que nos hacen ver realidades totalmente diferentes. En cuanto a la selección de contenidos, la tendencia a centrar la atención informativa respecto al deporte en los grandes ídolos y en los niveles más altos de la competición proporciona a las audiencias una imagen distorsionada, ocultando la auténtica complejidad y dureza de este mundo y generando falsas expectativas entre los jóvenes y sus familias.

Nadie cuestiona el poder de estos medios que, a través de sus «relatos»⁵, modelan en las audiencias actitudes, ideas, valores, pero de una forma sutil, uniformando los marcos de referencia que orientan los comportamientos para que respondan al arquetipo de hombre que la sociedad diseña. Esto explica el interés de todos los partidos políticos por conseguir que los derechos de exhibición del fútbol y de algunos otros eventos deportivos, que garantizan audiencias millonarias, estén en manos de empresas o grupos afines

⁵ YOUNIS, J. A., *El aula fuera del aula. La educación invisible de la cultura audiovisual*, Madrid, Librería Nogal Ediciones, 1993, p. 82.

a sus intereses. De ahí la importancia de una educación crítica y creativa que genere un tipo de fuerza de interposición o distanciamiento entre los ciudadanos y sus sistemas mediáticos y dé lugar a una adecuada apropiación de los mensajes que proceden de los mismos⁶.

El tercer rasgo diferencial del paradigma de partida consiste en su defensa de una ética de la **responsabilidad solidaria**. Desde ella, el diálogo⁷ es visto como un procedimiento para ir descubriendo la verdad y lo que hay que considerar como un bien para todos. Ello supone que toda llamada a la responsabilidad por el otro nace de la propia condición interpersonal y no de un precepto extrínseco. La sociedad es así entendida como el ámbito donde el individuo une su autonomía con la corresponsabilidad y solidaridad con el resto de los componentes del todo social. Por tanto, un modelo de deporte que no reconozca a todas las personas su derecho a la participación en los diferentes niveles no sería aceptable desde este modelo, que exige la creación de un espacio abierto a todos, independientemente de sus condiciones físicas, psíquicas o de sus circunstancias socioeconómicas.

Desde este paradigma antropológico, el único marco de referencia posible en el ámbito de las prácticas culturales y deportivas es la utopía de la democracia cultural, que concibe la cultura no sólo como bien de consumo, sino, sobre todo, como ámbito de desarrollo personal y colectivo. Es a partir de los años 70 cuando se configura esta

⁶ Las características de una educación de este tipo son propuestas en los siguientes trabajos, entre otros: MARTÍN SERRANO, M., «La participación de los medios audiovisuales en la construcción de la visión del mundo de los niños», *Infancia y Sociedad*, 3, pp. 5-18; MICHEL, J. L., *La Distanciation*, París, L'Harmattan, 1982; PEREDA, V., *Audiovisualización, Escuela y Tiempo libre: La recepción televisiva del preadolescente, un proceso de mediación múltiple*, Oporto, tesis doctoral, 1998.

⁷ De la misma forma lo entiende la racionalidad comunicativa, esto es, como un procedimiento para ir descubriendo la verdad y lo que hay que considerar como un bien para todos. Habermas señala algunas condiciones que debe cumplir este procedimiento consensuador para ser considerado correcto, tales como que todos los miembros de la comunidad se reconozcan recíprocamente como interlocutores con los mismos derechos, que expongan sus argumentos, escuchen los ajenos y cumplan normas básicas de la argumentación, como la exclusión de la mentira (HABERMAS, J., *Teoría de la acción comunicativa*, II, Madrid, Humanidades, 1992).

concepción, en confrontación con la anterior, la democratización cultural, a la que sustituye y cuyo principal objetivo consistía en la difusión de la alta cultura a toda la población. La democracia cultural, por el contrario, permite a todos los miembros de un grupo social, independientemente del sector social de procedencia, participar tanto en la producción como en el goce y disponibilidad de los bienes culturales.

1.2. La participación deportiva, expresión de democracia

La democracia entiende la participación como una dimensión empírica de la cultura. Serrano y Cabrera⁸ apuntan que, conceptualmente, la participación podría ser operacionalizada como una diversidad de comportamientos de adhesión a bienes de naturaleza cultural que, en el caso del deporte, corresponderían a las modalidades deportivas. Tales comportamientos de adhesión pueden localizarse en dos niveles bien diferenciados: el de la experimentación sensorio-motriz y el de la experiencia cognitiva. Mientras que en el primer caso la persona practicaría un deporte, en el segundo podría realizar alguna actividad dentro de un conjunto que va desde presenciar en directo o por televisión cómo lo hace(n) otra(s) persona(s) hasta leer las páginas deportivas de un periódico. Entre ambos se encuentra una enorme variedad de comportamientos que expresan adhesiones diferentes al deporte.

Esta forma de entender la participación deportiva se sustenta en una perspectiva holística, según la cual un acontecimiento deportivo congrega a su alrededor a una serie de personas interesadas en él, pero cuyo grado de participación presenta diferencias. No obstante, en ocasiones, la intensidad de la adhesión cognitiva puede ser compartida por los deportistas y por los espectadores. En este sentido se expresa Huizinga cuando afirma que el desenlace de un juego o de una competición es tan sólo importante para quienes, como jugadores

⁸ SERRANO, J. A. y CABRERA, D., «Un estudio sobre componentes centrales y sociales de la participación deportiva desde un enfoque holístico», en J. MARTÍNEZ DEL CASTILLO, *Deporte y calidad de vida*, Madrid, Esteban Sanz, 1998, pp. 37-57.

o como espectadores (en directo o a través de algún medio de comunicación social) penetran en la esfera del juego⁹. Por otro lado, un mismo sujeto puede desempeñar uno o varios modos participativos, esto es, puede diversificar su participación en el deporte, practicándolo en ciertas ocasiones y adoptando la categoría de espectador, telespectador o lector en otras. De ahí la trascendencia de que, en el ámbito educativo, se trabajen todas las facetas que puede revestir la participación deportiva y no únicamente las que implican su práctica. No es sólo importante cultivar un modelo de práctica, sino también un modelo de audiencia. Y ambos deben estar entre los objetivos del deporte escolar.

Por lo que se refiere a la posibilidad de que determinados tipos de participación en el deporte estimulen la participación en otros distintos, Serrano¹⁰ llevó a cabo recientemente una investigación. Sus resultados aportan conclusiones muy interesantes, según las cuales las relaciones entre prácticas y audiencias son de carácter asimétrico, en favor de la práctica como predictora. Según este estudio, los tres componentes que se revelan más significativos a la hora de simplificar la diversidad de factores sociales moduladores, tanto de las prácticas deportivas como de las audiencias, son los siguientes: el capital de tiempo libre, el capital educativo-económico y el género. El primero tiene que ver con la asunción de patrones sociales que conllevan un incremento de obligaciones y responsabilidades (casarse, tener hijos, trabajar, etc.) y parece tener un papel relevante para participar en las prácticas y, en menor medida, en las audiencias.

En cuanto al capital educativo-económico, éste guarda relación con los niveles de instrucción personales, más los ingresos familiares y el estatus laboral familiar. El modo en que este capital modula la estratificación social de la participación deportiva muestra los avances históricos de la democratización del deporte, ya que se constata una incorporación importante de las clases medias a la práctica deportiva. Así pues, el capital educativo-económico es un

⁹ HUIZINGA, J., *Homo ludens*, Madrid, Alianza, 1996.

¹⁰ SERRANO, J. A., *Una aproximación empírica y multidimensional al estudio de la participación deportiva en el tiempo libre*, Las Palmas, tesis doctoral, 1998.

factor discriminante dentro del campo de las prácticas a partir de un nivel intermedio y su extrapolación al campo de las audiencias sólo opera para los dos extremos opuestos de dicho capital (niveles ínfimos y superiores).

Con relación al género, se observa que éste discrimina débilmente las prácticas, mientras que las audiencias se manifiestan en extremo masculinizadas. Estos resultados pueden encontrar parte, al menos, de su explicación en el concepto de «habitus» de Bourdieu¹¹ como principio generador y clasificador de prácticas sociales y, al mismo tiempo, como sistema de clasificación de esas prácticas. El gusto sería el resultado del habitus y el responsable de imprimir a determinadas actividades un carácter simbólico, convirtiéndose así en la fórmula generadora del estilo de participación deportiva o conjunto unitario de preferencias distintivas compartidas por determinados grupos sociales que acostumbran a coincidir en su posición socioeconómica y cultural.

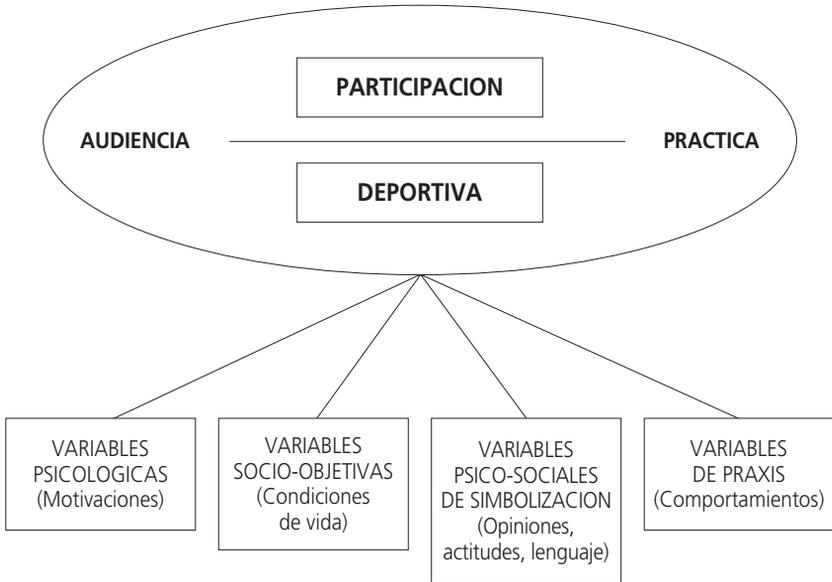
De esta forma, los estilos de participación en el deporte resultan ser productos sistemáticos del habitus, que encuentra su expresión en el gusto. Sin embargo, hay que destacar que éste actúa, en muchas ocasiones, sin que seamos conscientes de su influencia. En resumen, a través del uso del tiempo que hace en su vida cotidiana y del conjunto de actividades que desarrolla, el hombre forma su pequeño mundo y se forma a sí mismo, dando lugar a un estilo de vida y de práctica deportiva particular. Así, los estilos de participación deportiva, como los estilos de vida, de los que son parte constituyente, suponen un sistema de clasificación estructural y organizado¹² en función de variables psicológicas (motivaciones) y de variables socio-objetivas (condiciones de vida), de variables psico-sociales de simbolización (opiniones, actitudes, lenguaje) y de variables de praxis (comportamientos). El gráfico 1 representa este proceso.

¹¹ BOURDIEU, P., *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1991.

¹² CATHELAT, B. y ALLIEN, B., «Un método para el Estudio de los Estilos de Vida y Perspectivas Sociales», en J.I. RUIZ OLABUÉNAGA, *Estilos de Vida e Investigación Social*, Bilbao, Mensajero, 1984, pp. 13-68.

Gráfico 1

Factores determinantes de la participación deportiva en sus múltiples modalidades. De la audiencia a la práctica



Fuente: elaboración propia a partir de la teoría de Cathelat y Allien.

Si el deporte escolar desarrolla ciertas habilidades y actitudes para participar, unidas a un sentimiento de satisfacción personal, se abren las puertas a una práctica futura y cotidiana del mismo. En definitiva, se contribuye a la formación de estilos de ocio¹³, puesto que las prácticas deportivas se pueden convertir en conductas cotidianas, que se realizan de manera sistemática y continua. Por esta razón, facilitar el desarrollo o el mantenimiento de un estilo de ocio es muy importante, ya que no se trata de una esfera comple-

¹³ PETERSON, C. A. y GUNN, S.L., *Therapeutic recreation program design. Principles and procedures*. Englewood Cliffs (N. J.), Prentice-Hall, 1984.

mentaria ni residual, sino que implica una rutina integrada en la vida diaria¹⁴.

En efecto, el ser humano «está» en el espacio y en el tiempo, «es» espacio y tiempo y es en el ámbito espacio-temporal de la vida cotidiana donde primordialmente se crea, expresa y transforma la cultura. Pero este ámbito se plantea como un continuo reto ante lo desconocido, lo que genera inseguridad o ansiedad en el individuo, ya que éste necesita confiar en la continuidad de su propia identidad y en la de su entorno. De ahí su búsqueda de lo que Giddens¹⁵ llama la «seguridad ontológica», proporcionada por la rutina y su reticencia a cambiar las prácticas. Por otro lado, de su condición de agente emerge, normalmente, un juego dialéctico entre reproducción de prácticas y oportunidades de innovación, en el que la persona se acomoda a las condiciones existentes, al mismo tiempo que crea otras nuevas.

También esto ocurre en el deporte escolar. Así, cabe la posibilidad de continuar reproduciendo los modelos hasta ahora predominantes o la de plantear una innovación, en el sentido de hacer emerger un nuevo modelo que inicie un camino desde el estado actual hacia otro consensuado entre todos como el más adecuado. En este sentido, Donnelly¹⁶ explica cómo el proceso de democratización del deporte no sólo consiste en la construcción y mantenimiento de infraestructuras y recursos deportivos que superen la limitación de oportunidades, sino que las actividades deportivas deben ser significativas y superar la resistencia social e individual. Es decir, eliminar las barreras sociales y personales que dificultan su disfrute.

¹⁴ Desde el ocio terapéutico se ha desarrollado el concepto de estilos de ocio, con profundidad, principalmente con relación a sectores de población con discapacidad. Entre otros véanse DATTILO, J., KLEIBER, D. y WILLIAMS, R. «Self-determination and enjoyment enhancement: a psychologically based service delivery model for Therapeutic Recreation», *Therapeutic Recreation Journal*, XXXIII, 24, 1998, pp. 258-271; KENNEDY, D.W., SMITH, R.K. y AUSTIN, D.R., *Special recreation: opportunities for person with disabilities*, Dubeque: W.C. Brown, 1991; PETERSON, C.A. y GUNN, S.L., *ibidem*; STUMBO, N.J. y PETERSON, C., «The leisure ability model», *The Therapeutic Recreation Journal*, XXXII, 24, 2.º trimestre 1998, pp. 82-95.

¹⁵ GIDDENS, A., *La constitución de la sociedad: base para la teoría de la estructuración*, Amorrortu, Buenos Aires, 1995.

¹⁶ DONNELLY, P., «Democratization revisited: seven themes on the democratization of sport and active leisure», *Loisir et Société*, XVI, 2, 1993, pp. 413-434.

Evidentemente, se trata de una tarea ambiciosa que requiere la implicación y la coordinación de todos los partícipes sociales, en la línea de gestión de *stakeholders* y del paradigma presentado anteriormente. Esta fue precisamente la motivación que dio origen a la formación de agentes implicados en el deporte escolar de la ciudad de Vitoria-Gasteiz, en la que este libro asienta sus raíces.

1.3. Un modelo de deporte escolar recreativo y educativo

En este apartado se presenta el modelo de deporte escolar recreativo educativo que sustenta esta obra¹⁷. Se trata de un modelo que pretende integrar ciertas características del deporte recreativo, especialmente su capacidad de disfrute y diversión, con elementos del llamado modelo educativo, cuya pretensión es lograr un desarrollo armónico y potenciar una educación en valores¹⁸. En primer lugar se comentan las características del mismo, a partir de la teoría del ocio y sus dimensiones. Seguidamente, desde un punto de vista holístico, se analiza el papel que los diferentes agentes sociales desempeñan en el desarrollo de dicho modelo.

La reciente Ley Vasca del Deporte¹⁹ de 11 de junio de 1998, en el título V, capítulo I, determina que el deporte escolar es «*aquella actividad deportiva organizada que es practicada por escolares en horario no lectivo durante el periodo de escolarización obligatorio*». En esta obra se comparte esta definición por dos motivos fundamentales. En primer lugar, recoge una amplia franja de edad, desde los tres años hasta los dieciséis años, lo que supone una gran heterogeneidad, pero, al mismo tiempo, reconoce como un periodo de formación paralelo al periodo escolar obligatorio. En segundo lugar, al reducir el

¹⁷ Se ha editado un vídeo sobre este mismo modelo de deporte escolar recreativo educativo.

¹⁸ Véanse BAÑUELOS, S., «El concepto de iniciación deportiva», en *Encuentros internacionales de fútbol. Hacia un ideal en la formación del niño*, pp. 15-76, Bilbao, Departamento de Cultura, Diputación Foral de Bizkaia, 1999; HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, M, y GALLARDO GUERRERO, L., «Marco conceptual: las actividades deportivo-recreativas», *Apunts. Educación Física y Deporte*, 37, 1994, pp. 58-67.

¹⁹ Ley 14/1998, del 11 de junio, del Deporte del País Vasco.

deporte escolar al horario no lectivo lo identifica con las actividades extraescolares, basadas en la libertad de elección de los individuos, reconociendo en este punto una de las principales características del ocio, su libertad de elección. Tal aspecto resulta especialmente importante en este libro, puesto que su principal premisa defiende un concepto de deporte escolar considerado como una práctica de ocio. Entendido éste, en toda su amplitud, como un ámbito de experiencia humana que favorece el desarrollo personal y social, supone una fuente de salud y de derecho, y comprende una propuesta educativa en la misma línea²⁰.

Si las sociedades modernas consideran que el deporte es un derecho social básico es porque son conscientes del papel que desempeña en el desarrollo humano. Parece clara la interrelación entre las prácticas de ocio y la educación de los ciudadanos²¹. En este sentido, el deporte escolar como práctica de ocio supone una vía complementaria de los aprendizajes realizados en el ámbito escolar. Permite la percepción del centro escolar como algo más que un lugar de trabajo, un espacio de sociabilidad y de comunicación donde la experiencia de éxito enriquece el sentimiento personal relacionado con el mero aprendizaje de materias escolares. Las reflexiones de Joffre Dumazedier²² sobre este tema, a partir de los datos de diferentes encuestas realizadas en Francia, tienen un indudable interés para este modelo. Su obra muestra cómo los jóvenes escolares viven un doble proceso de formación, uno impuesto por la institución escolar y otro, desde el ámbito del ocio, más libre y muy significativo para la formación de su personalidad.

²⁰ CUENCA, M., *Temas de Pedagogía del Ocio*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1995.

²¹ Las investigaciones en esta línea son múltiples y variadas. Ejemplos significativos pueden verse en DUMAZEDIER, J., *Révolution culturelle du temps libre, 1968-1988*, París, Méridiens Kliencksiek, 1988; HENDRY, L.B., *School, sport and leisure*, Londres, Lepus Book, 1978; PEREDA, 1998, *op. cit.*; ROBERTS, K., *Leisure, work and education*, Milton Keynes, The Open University Press, 1981; SERRANO, 1998, *op. cit.*

²² Además de sus libros, véanse como referencia sus obras más recientes, como «*Métamorphoses du travail et emergence d'une société du temps libre*». Conferencia pronunciada en la Universidad de Besançon, diciembre 1999 (inédito). En castellano se ha publicado «La importancia oculta del crecimiento del tiempo libre en la metamorfosis de la civilización», *Boletín ADOZ*, 15, 1998, pp. 10-19.

Según Manuel Cuenca²³, el deporte escolar supone una direccionalidad positiva del ocio, tanto desde el punto de vista de la persona como desde el de la sociedad. Unida a una vivencia gratificante, esta experiencia permite el desarrollo de las distintas dimensiones del ocio: creativa, festiva, lúdica, solidaria y ambiental²⁴. La dimensión creativa hace referencia al desarrollo de las capacidades personales, se relaciona con la autorrealización y supone un elemento básico del deporte escolar con incidencia en la calidad de vida. Junto a la adquisición de las obvias habilidades físicas, el desarrollo de hábitos deportivos requiere una actitud positiva que afecta a las costumbres y hasta al carácter. Por tanto, la práctica deportiva adecuada debe promover ambientes saludables que mejoren la autoestima, asegurando una respuesta adecuada a los niveles de estrés.

Los entrenamientos son la cara cotidiana del deporte, asociado al esfuerzo y al desarrollo de la responsabilidad, pero hay ciertas ocasiones como partidos, competiciones, festivales que rememoran la dimensión festiva, donde la identidad, la cohesión del equipo y con el equipo supone una renovación y una vivencia de la afirmación grupal²⁵. Desde este punto de vista, es un reconocimiento necesario del sentido de lo extraordinario, «*comunidad que comparte esas vivencias y generosidad, porque implica un esfuerzo encaminado a alegrar a los otros*»²⁶. Además parece que el apoyo social es uno de los factores más determinantes en la práctica continuada del ejercicio físico²⁷.

Desde el punto de vista individual, el ocio tiene mucho que ver con la vivencia de situaciones y experiencias placenteras²⁸. En el deporte escolar, la dimensión lúdica está en contraposición con una

²³ CUENCA, M., «El Ocio como ámbito educativo: reflexiones desde el deporte», en R. MARTÍN ACERO (ed.), *Educación Física e Deporte no século XX*, Coruña, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña, 1998.

²⁴ *Ibidem*, p. 79.

²⁵ *Ibidem*, p. 191.

²⁶ *Ibidem*, p. 76.

²⁷ WANKEL, L.M., «Exercise adherence and leisure activity: patterns of involvement and intervention to facilitate regular activity», en R. K. DISHMANN (ed.), *Exercise adherence. Its impacts on public health*, Champaign, Human Kinetics, 1988, pp. 369-396.

²⁸ CUENCA, M., «Concepción actual del ocio y sus dimensiones», *Minusval*, 103, 1998, pp. 14-18.

visión orientada, únicamente, al rendimiento y la eficiencia. Es decir, prima el concepto de deportividad entendido como deleite que lleva a la promoción de diversión y el placer²⁹. En el otro extremo, se pueden recordar las ocasiones en que el deporte escolar se reduce a la búsqueda del triunfo a toda costa. En estos casos, el disfrute puede derivar en frustración porque sólo unos pocos logran su objetivo³⁰. El aspecto competitivo es un elemento inherente al deporte y corresponde al educador fomentar una convivencia productiva y pacífica del ser humano con su entorno³¹. Por esta razón, sin olvidar el desarrollo de las habilidades propiamente deportivas, distintos documentos marco como la Carta Europea del Deporte³² recuerdan la importancia del disfrute y el gozo en la competición sin presión. Por ejemplo, el propio Consejo de Europa hace referencia a la dimensión lúdica, especialmente en el trabajo con los niños y jóvenes, cara a lograr disfrutar de una experiencia placentera que les anime a participar toda su vida en actividades físicas saludables.

Desde el punto de vista comunitario y en relación con la dimensión solidaria, el ocio se transforma en una experiencia compartida³³. En los deportes de equipo, principalmente, se aprecia también la vivencia altruista y social del ocio, basado en la apertura y la entrega al otro. Esta concepción del deporte escolar implica, además, proporcionar estrategias creativas para minimizar aquellos impedimentos que afectan a la satisfacción de necesidades personales, familiares o de la comunidad. La Carta Internacional para la Educación del Ocio aprobada por la Asociación Mundial de Ocio y Recreación³⁴ (WLRA) recomienda la colaboración entre los diferentes agentes de la comunidad para desarrollar unos servicios de ocio incluyentes, que reconozcan aspectos multiculturales, socio-culturales, de género

²⁹ ARNOLD, P.J., *Educación física, movimiento y curriculum*, Madrid, Morata, 1991.

³⁰ HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, M., y GALLARDO GUERRERO, L., *op. cit.*

³¹ SOLAR, L., «¿Quién nos enseña a competir?», en *Aula de Innovación Educativa*, 68, 1999, pp. 11-13.

³² CONSEJO DE EUROPA, *Carta Europea del Deporte*.

³³ CUENCA, M., *op. cit.*, 1998.

³⁴ WORLD, LEISURE AND RECREATION (WLRA), «International Charter for Leisure Education», en *European Leisure and Recreation Association Review (ELRA)*, verano 1994, pp. 13-16.

y habilidades. En resumen, se pretende una integración de todos aquellos que, por motivos económicos, culturales, de limitaciones físicas o intelectuales, no se pueden integrar en un deporte competitivo y elitista.

Por último, el medio ambiente constituye el núcleo, motivo central de muchos deportes, sobre todo de los deportes al aire libre que tan de moda se han puesto en los últimos años. Dado que la inserción y el uso de los recursos comunitarios han abierto el centro escolar, también en el deporte escolar es posible la dimensión ambiental del ocio, disfrutando de otros entornos abiertos, además del típico patio de colegio.

El deporte escolar entendido como educación del ocio debiera ser tratado como un ámbito de desarrollo humano, en el que resulten determinantes la vivencia de libertad, el autotelismo o finalidad intrínseca y la sensación placentera³⁵. Alcanzar esta triple cualidad afecta directamente la labor de las personas implicadas en este campo y marca un papel relevante del entrenador en los aprendizajes deportivos. Junto a la orientación correcta de la práctica deportiva y la enseñanza de técnicas de juego, este modelo incluye el reconocimiento de una labor educativa realizada en contacto directo con los jóvenes deportistas. De aquí que, por común acuerdo de los autores, a lo largo de esta obra se haya utilizado el término *educador deportivo* por tratarse de un concepto más amplio que los habitualmente utilizados de *monitor* o *entrenador*.

El educador deportivo, además de enseñar técnicas de juego, constituye un modelo de referencia de reglas de convivencia y comportamiento. De tal forma que deberá estar lo suficientemente formado para desarrollar aspectos motores y para favorecer la enseñanza correcta de los valores que el deporte es capaz de transmitir³⁶.

³⁵ CUENCA, M., «El ocio autotélico», *Revista de Ciencias de la Educación*, febrero/marzo, 1996, pp. 13-33.

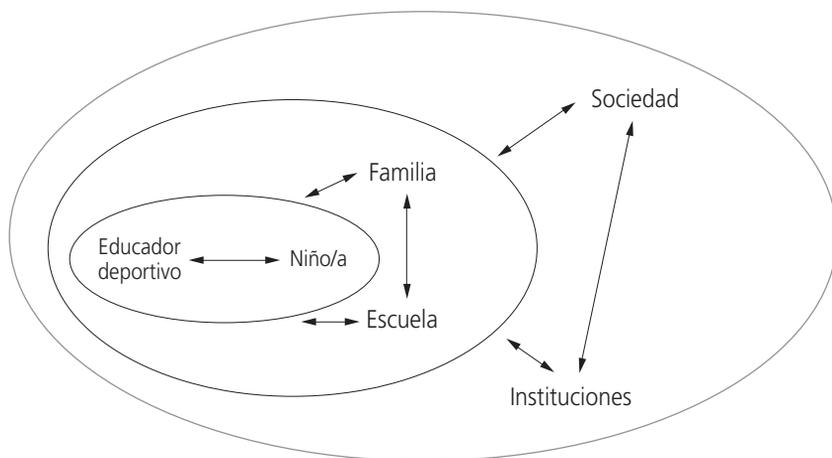
³⁶ Véase documentación de distintas jornadas y congresos sobre el tema, como *Actas del seminario sobre Animación Deportiva*, Pamplona, Cuadernos Técnicos de Deporte, Gobierno de Navarra, 1998; *I. Jornadas de educadores y educadoras de Deporte Escolar*, Bilbao, Diputación Foral de Bizkaia, 1998.

FRAILE, A., «Perspectiva crítica de una experiencia de deporte escolar», en *II Jornadas de Sociología del Deporte*, Málaga, Uniesport, 1997.

Pero la responsabilidad educativa no es sólo suya. El enfoque holístico del paradigma presentado no se refiere sólo a la actuación deportiva, sino que requiere tener en cuenta todos los aspectos de la vida familiar, escolar o social de la persona. Si reflexionamos, podemos ver cómo el ambiente familiar, los grupos de iguales, la política educativa de los centros, la organización y administración del deporte desde las instituciones, las influencias sociales, hasta llegar a la opinión pública y los medios de comunicación, influyen en el proceso de formación y práctica del deporte. En el gráfico 2 se presentan las relaciones mencionadas según una disposición seriada de estructuras concéntricas, en las que cada una está incluida en la siguiente. Supone una integración de estructuras amplias, en las que las relaciones son casi abstractas, con otro nivel de relaciones personales, ya que ambas conforman la experiencia social del individuo³⁷.

Gráfico 2

Interrelación entre los distintos agentes implicados en el deporte escolar



Fuente: elaboración propia.

³⁷ BERGER, P. y LUCKMANN, T., *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires, 1986.

En un primer nivel se encuentra el propio deportista, que establece una relación directa, cara a cara, con el educador deportivo y con los compañeros de equipo. Este complejo sistema de relaciones de un entorno inmediato se denomina, según la teoría del desarrollo humano ecológico, microsistema³⁸. En el contexto de la propia práctica deportiva se desarrolla un patrón de actividades, de roles y de relaciones interpersonales recíprocas que constituyen los elementos o componentes de dicho microsistema. Pero al analizar el sistema deportivo escolar se aprecian otros agentes que influyen de forma directa en el citado primer nivel de relación. El principio de interconexión con otros entornos en los que el deportista participa realmente y que afectan la vivencia del propio deporte escolar se denomina mesosistema. Está compuesto por el equipo, la familia y el centro escolar.

La familia constituye la agencia primordial de socialización, tanto por ser la primera que actúa sobre el individuo como por el carácter cualitativo de su influencia. De hecho, la educación familiar marca al individuo para toda la vida, confiriéndole una impronta que condiciona su futuro desarrollo humano y cultural. Por otro lado, el microsistema familiar se ve afectado por características o determinantes propios como el número de personas que lo componen, su situación socioeconómica y por hechos o circunstancias que tienen lugar en otros entornos, el denominado exosistema³⁹. En cualquier caso, constituye un contexto especialmente relevante para el niño, puesto que durante muchos años crece en él y, además, actúa como filtro que selecciona su apertura a otros ámbitos. De aquí que su papel en la educación del ocio sea fundamental, ya que, consciente o inconscientemente, su actitud ante el ocio es asumida como por ósmosis, sobre todo por los más pequeños. Como indica Bandura⁴⁰, la mayor parte de los aprendizajes de conductas y actitudes se realizan más por imitación que por un entrenamiento voluntarista de los agentes. Aplicado al deporte, para que el futuro adulto disfrute

³⁸ BRONFENBRENNER, U., *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1987.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ BANDURA, A., *Teoría del aprendizaje social*, Madrid, Espasa Calpe, 1980.

de su práctica, es del todo conveniente que en la infancia adquiera el hábito y el gusto de hacerlo⁴¹. Y para un niño no hay mejor modelo que el buen ejemplo de sus padres. De ellos aprenderá no sólo el hábito deportivo sino también la forma de entender el deporte.

Habitualmente se considera el tiempo de permanencia de los niños en la escuela como la antítesis del tiempo libre; por tanto, parece que una institución que controla una buena parte del tiempo socialmente obligado poca ayuda podrá ofrecer a la educación del ocio. En parte es cierto que la escuela tiene unos objetivos definidos y en algunos aspectos diferentes. No obstante, es difícil negar a esta institución un papel en la formación para un buen aprovechamiento del tiempo libre. En primer lugar, porque en el seno de la escuela el niño puede vivir momentos de tiempo libre. En segundo lugar, porque la institución escolar debe preparar a sus alumnos para disfrutar del tiempo libre que tienen y del que dispondrán en el futuro, fuera de ella. Por tanto, no puede pretender llevar a cabo una educación integral olvidándose de la educación del ocio.

Efectivamente, si la educación del ocio se ha de incorporar a la educación formal de la escuela, es en el ámbito específico de la educación no formal donde en muchas ocasiones tiene más fuerza. Además, estos espacios no formales de los centros adquieren gran significación como elementos diferenciadores de las ofertas escolares, al dotarles de una peculiar idiosincrasia y caracterización. A través de las líneas transversales y las actividades extraescolares, se fomentan valores básicos para la vida y la convivencia, complementarios a los fomentados en las aulas. De tal forma que su integración en el Proyecto Educativo supone una condición para potenciar la calidad de la intervención educativa no formal en una línea coherente con el ideario del centro⁴². Pero, si se quiere que esto sea posible, se requiere la coordinación entre el cuerpo docente y los

⁴¹ Los resultados obtenidos de los trabajos de investigación sobre este tema ponen de manifiesto que alrededor de una cuarta parte de los padres con hijos jóvenes hacen deporte con sus hijos. GARCÍA FERRANDO, M., *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*, Madrid, Alianza, 1990, p. 116.

⁴² CUENCA, M., *Ocio y formación. Hacia la equiparación de oportunidades mediante la Educación del Ocio*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1999, p.102.

educadores deportivos en el diseño y desarrollo del programa de deporte escolar.

Por otro lado, desde instituciones más lejanas (de ámbito internacional, nacional o local) o en la propia sociedad (medios de comunicación, opinión pública, etc.) se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el ambiente inmediato. De ahí que las políticas deportivas municipales, autonómicas o de niveles superiores, así como el tratamiento del deporte en los medios de comunicación sean aspectos remotos de las relaciones del niño con el deporte, pero esenciales por su influencia en factores del mesosistema, o ambiente inmediato, y del microsistema⁴³. Las instituciones también son responsables del deporte escolar. Entre sus competencias figura la construcción y el mantenimiento de infraestructuras básicas. Además sus competencias les adjudican la labor de coordinación de los otros agentes (federaciones, centros escolares...) en dos temas básicos: la formación y titulación requerida por los monitores, así como la planificación y divulgación de un modelo deportivo escolar.

Desde los años 60, prácticamente en todo el mundo ha aumentado el número de horas dedicadas a la programación deportiva en las cadenas televisivas, de tal forma que constituye uno de los tres temas a que más tiempo dedica TVE⁴⁴. Gutiérrez San Martín hace notar que es una actividad cultural que destaca en la sociedad occidental y que diariamente centra la atención de miles de personas. Para algunos constituye una actividad central de su tiempo libre, debido, en gran parte, al enorme espacio y tiempo que le dedican los medios de comunicación⁴⁵. Sin embargo, a fuerza de cobrar importancia como espectáculo sublime, parafraseando a Santiago Coca⁴⁶, el deporte puede perder la dimensión humana y representar, únicamente, un argumento informativo de consumo literario,

⁴³ BRONFENBRENNER, U., *op. cit.*

⁴⁴ GARCÍA FERRANDO, M., *op. cit.*

⁴⁵ Al analizar los datos de los hábitos de ocio de la población española, Ruiz Olabuénaga establece cuatro estilos de ocio, uno de los cuales se refiere al ocio deportivo. RUIZ OLABUÉNAGA, J.I., «El Ocio», en Fundación FOESSA, *Informe sobre la realidad social*, Madrid, FOESSA, 1998.

⁴⁶ COCA, S., *El hombre deportivo*, Madrid, Alianza Deporte, 1993, p. 30.

auditivo o visual. La exterioridad del hombre deportivo, a la que alude Coca⁴⁷, no revela más que una forma gratificante, apasionada, de distraer su ocio, su aburrimiento o su soledad al tiempo que le ofrece la ocasión de identificarse con los colores del equipo. De ahí que el éxito de los deportistas o de los equipos se viva como un éxito de toda la comunidad; por eso, los resultados, tanto logros como fracasos, pueden degenerar en situaciones conflictivas por parte de una audiencia que ha olvidado las reglas del juego limpio.

La importancia excesiva que se concede en nuestros días a la victoria constituye la principal amenaza a las reglas de *fair play*. Con frecuencia, la retransmisión de los eventos deportivos refleja esta tendencia y fomenta actitudes personales y sociales bien diferentes de aquéllas más propicias de alcanzar a través del deporte⁴⁸. No obstante, a pesar de las numerosas presiones a las que están sometidos, los medios de comunicación pueden aportar una importante contribución a la promoción de valores morales del deporte para todos y el juego limpio, apoyándolo cuando se produce y condenando el juego desleal⁴⁹. No se puede olvidar su responsabilidad, puesto que forman parte del conjunto de instituciones que organizan el debate público, con la difusión de normas y valores culturales, e influyen en el conocimiento y entendimiento social⁵⁰. Matizada por aspectos personales y por la influencia de los modelos cercanos, la selección e interpretación⁵¹ de los eventos deportivos conforma el juicio del público deportivo, siendo especialmente importante su influencia en los deportistas infantiles, puesto que, por su edad, no han desarrollado suficiente capacidad de distanciamiento.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ GUTIÉRREZ SAN MARTÍN, M., *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*, Madrid, Gimnos, 1998, p. 172.

⁴⁹ *Manifiesto sobre el fair play* en GARCÍA FERRANDO, *op. cit.*, p. 289.

⁵⁰ Véanse, en otros, BANDURA, A., *op. cit.*; MEYROWITZ, J., *No sense of place. The impact of electronic media on social behavior*, Oxford, Oxford University Press, 1985; WOLF, M., *Los efectos sociales de los media*, Barcelona, Paidós, 1994, pp. 62-87.

⁵¹ CLARKE, A. y CLARKE, J., «Highlights and action replays-ideology, sport and the media», en J. HARGREAVES (ed.), *Sport, culture and ideology*, Boston, Routledge, 1982.

En resumen, el deporte puede ser un área potencial de educación integral en sintonía con la educación del ocio. Pero para que el deporte escolar constituya una vivencia auténtica de ocio ha de reunir una serie de características:

1. Que sea participativo y cooperativo.
2. Que favorezca el multideporte.
3. Que permita la integración.
4. Que el técnico sea un entrenador, un educador y un animador.

Para que este modelo se lleve a la práctica es necesaria la coordinación e implicación activa de todos los agentes educativos: los técnicos, la familia, los centros escolares, las instituciones y la sociedad. Todos juntos pueden aportar su labor en la formación y el desarrollo de hábitos de ocio para toda la vida. De hecho, si la educación moderna debe preparar a las personas para el ocio, el deporte, más que otras actividades, ofrece al niño la posibilidad de actuar libremente y la satisfacción de utilizar sus habilidades.

Capítulo 2

La interrelación entre los distintos agentes implicados en el deporte escolar. Un análisis de sus demandas desde el punto de vista de los educadores deportivos

Fernando Asenjo y Concha Maiztegui

En este capítulo se analizan los resultados de un ejercicio sobre la interrelación de los diferentes agentes educativos implicados en el deporte escolar, llevado a cabo con cuatro grupos de participantes en los cursos de *Deporte Escolar y Educación* del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz que dio origen a esta publicación. Se trataba de un conjunto de personas vinculadas con el deporte escolar, en general con deportes colectivos, en diferentes maneras: entrenadores, gestores, miembros de las asociaciones de padres, profesores de Educación Física, responsables de centros escolares, etc. A pesar de las diferencias de cargos, edad y formación, el perfil profesional de la mayoría se identificaba con el de educador deportivo¹. Como denominador común se puede mencionar su inquietud por reflexionar sobre la realidad deportiva de los escolares y, además, conocer las potencialidades de los educadores para mejorar su labor y por ende, el deporte escolar.

¹ Véase el capítulo 1, donde se explica el concepto de educador deportivo recogido en esta obra.

2.1. Análisis de la realidad de los educadores deportivos

El propósito del ejercicio que ha dado lugar a este capítulo era que los participantes reflejasen la realidad de la práctica deportiva escolar en su conjunto, desde la interrelación entre los diferentes agentes implicados². De esta forma, a partir de este análisis de su realidad se puede observar un modelo complejo de relaciones, para posteriormente decidir formas de actuación frente a los problemas detectados. El diseño del ejercicio está inspirado en la teoría del desarrollo a escala humana, especialmente las dinámicas presentadas por Max Neef³ para completar las propuestas políticas con la perspectiva de los actores sociales. En este contexto y desde un supuesto sistémico, las necesidades son entendidas como carencias y como potencialidades. Esta teoría concibe la dificultad como un desafío, un reto a la capacidad de superación de los agentes sociales. En otras palabras, se considera que la participación social permite romper círculos viciosos y superar la repetición reincidente de modelos caducos. En sintonía con las teorías ecológicas, la capacidad para remodelar la realidad de acuerdo con las aspiraciones del ser humano representa la máxima expresión de desarrollo, ya que «*un cambio en las concepciones o actividades de una persona se extiende a otros entornos y otros momentos*»⁴. En esta ocasión se buscaba abrir espacios de reflexión y sensibilización que expandiesen la conciencia crítica y promoviesen futuras acciones encaminadas a vencer los inconvenientes encontrados por los educadores deportivos.

Se trataba de completar un cuadro de doble entrada partiendo de la pregunta *¿Qué se demandan entre sí los distintos agentes implicados en el deporte escolar?* Es decir, a partir de la experiencia de los participantes en el curso, se analizaba la interrelación de los seis agentes: niños, educadores deportivos, familias, centros escolares, instituciones y sociedad (cuadro 1). Siempre se procedía en

² Véase el capítulo 1.

³ MAX NEEF, M., *Desarrollo a escala humana. Concepto, aplicaciones, algunas reflexiones*, Buenos Aires, Icaria, 1996.

⁴ BRONFENBRENNER, U., *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1987, p. 54.

el mismo orden, de izquierda a derecha y por columnas, se iniciaba con la celdilla correspondiente a las demandas niños/niños, para pasar a la de niños/educadores y así sucesivamente hasta terminar la primera columna. A continuación se iniciaba la segunda, dedicada a las demandas de los propios educadores, y progresivamente se iba rellenando el resto del cuadro.

Cuadro 1

¿Qué se demandan entre sí los diferentes agentes implicados en el deporte escolar? Completar cada columna en sentido vertical

	Niños	Educadores deportivos	Familia	Centro escolar	Instituciones	Sociedad
Niños						
Educadores deportivos						
Familia						
Centro escolar						
Instituciones						
Sociedad						

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, se trataba de un ejercicio situado en el primer módulo de formación de un curso de 40 horas que requería un intercambio de experiencias y opiniones. Sin embargo, esta tarea no resultó difícil, puesto que para completar los distintos niveles de análisis se precisaba la experiencia de todos los componentes del grupo, de tal forma que toda aportación resultaba válida y suponía

un enriquecimiento de la colectividad. Precisamente su emplazamiento en las primeras horas de trabajo permitía un primer contacto entre los participantes del curso, que, en general, no se conocían, y favorecía la formación de espíritu de equipo en un colectivo con inquietudes similares al que, todavía, le quedaban otras 37 horas de formación por compartir.

2.2. Organización del trabajo durante el ejercicio de análisis de la realidad

En un primer momento los participantes realizaban un trabajo individual, durante el cual completaban el cuadro presentado anteriormente (cuadro 1). Tras una hora de tiempo y finalizado el trabajo personal, en subgrupos de, aproximadamente, seis personas, se debían alcanzar acuerdos consensuados sobre las demandas de los distintos agentes para obtener un solo cuadro representativo del conjunto. Por esta razón, en todos los grupos se hizo especial hincapié en el logro de un consenso entre sus componentes que diese lugar a un cuadro global, con aportaciones genuinas y representativas del equipo. Para favorecer esta tarea colectiva se recomendaba que cada grupo escogiese un moderador, un secretario que registrara los acuerdos en un cuadro nuevo y que, además, posteriormente actuase como portavoz. Por último, se solicitaba que una tercera persona desempeñase el papel de observador, cuya misión consistía en examinar y anotar todas sus impresiones sobre las conductas, debates o silencios que ocurriesen en su grupo, desde el reparto de roles a las discusiones o acuerdos derivados del consenso sobre los distintos términos. Sin embargo, este sujeto no podía participar como miembro activo a la hora de completar el cuadro global.

Tras este trabajo, se establecía una pausa de veinte minutos y los participantes se reunían para la puesta en común. Resultaba muy importante conceder un descanso, puesto que se trata de un ejercicio intenso y exigente que, si se realiza de forma correcta, requiere cinco horas de trabajo continuado. En este caso se permitía que cada grupo controlase su tiempo y organizase una pausa en el momento que considerase oportuno, siempre que fuese ante-

rior al trabajo en gran grupo: antes de la puesta en común global, al principio del trabajo en grupo pequeño o durante un intervalo del mismo.

La última parte de la tarea propuesta consistía en completar un cuadro general con la información de los distintos grupos. Para ello se colocaba una cartulina grande en la pared, de modo que pudiese ser contemplada por todos los participantes (por ejemplo de 120 × 80 cm.). Por otro lado y con el fin de que los coordinadores dirigiesen la discusión sobre las distintas aportaciones, se escogía una persona para que ayudase a transcribir los comentarios. De tal forma que, al terminar la jornada, contábamos con los cuadros individuales, los de subgrupos y un cuadro global de todos los alumnos de cada curso.

Hubo siempre dos profesores dinamizadores del ejercicio que resolvían dudas organizativas de los grupos, matizaban y coordinaban el coloquio final establecido con las aportaciones de los distintos componentes. En este momento se podía solicitar aclaraciones o mostrar desacuerdo con lo expuesto por otro grupo. Es decir, no se trataba simplemente de una puesta en común, sino que ésta se enriquecía con comentarios a lo expuesto. El diálogo resultaba muy rico y estimulante, representando, en sí mismo, una experiencia sinérgica para el grupo. Es de señalar que, a la hora de la puesta en común, en primer lugar se les concedía la palabra a los observadores, cuyas aportaciones destacaban la dificultad que suponía avanzar en ciertas cuestiones en las que se mezclan vivencias personales con incidencia directa en su propio trabajo, como por ejemplo las demandas al monitor por parte de los diferentes agentes. Por otro lado, todos ellos aludían al conflicto personal derivado del papel desempeñado, puesto que les resultaba muy duro no implicarse en un proceso tan cercano y significativo. De tal forma que en muchos casos se reconocía cómo, en ciertos momentos, el observador olvidaba sus funciones y participaba en el debate.

En este capítulo se analizan los resultados de los cuatro cuadros globales correspondientes a los cuatro cursos de formación. Debido a la falta de tiempo, que afectaba principalmente a la puesta en común, siempre se constató cómo los actores sociales más lejanos (otras instituciones y la sociedad) se trabajaron con menor profundidad. Por este motivo, el capítulo se ha centrado en el análisis de

contenido de las relaciones entre los actores del denominado entorno inmediato⁵. A saber: los propios niños, los educadores deportivos, las familias y el centro escolar.

2.3. Metodología empleada en el análisis de contenido

Las informaciones analizadas corresponden a los cuadros globales de cada uno de los cuatro cursos realizados. Todos ellos se llevaron a cabo en la ciudad de Vitoria y en total participaron un conjunto de 63 personas, 27 mujeres y 36 varones. El número de integrantes de los grupos osciló, de forma que el curso más numeroso estaba formado por 19 individuos, mientras que solamente once personas componían el equipo más pequeño. El periodo de tiempo de recogida de los datos fue de un mes, el comprendido entre el 8 de mayo y el 12 de junio de 1999. Cada grupo realizó una sola vez el ejercicio, que se llevaba a cabo a partir de la cuarta hora del primer módulo, excepto el segundo grupo, que por razones obligadas de reajuste organizativo debió realizarlo en la segunda mitad de las cuarenta horas de curso.

Para examinar los resultados se ha utilizado el método de análisis de contenido, técnica que requiere la elaboración de unas categorías excluyentes y definidas con claridad. En esta investigación se creó un sistema de 21 categorías organizadas en cuatro subgrupos distintos: perfil profesional, perfil humano, organización del deporte escolar y resultados. Las categorías y el resumen de las definiciones empleadas se muestra en el cuadro 2. La primera subdivisión se dividió a su vez en dos subapartados: conocimiento de las tareas y responsabilidades, y destrezas y habilidades. La segunda, perfil humano, también se dividió en dos apartados: rasgos intrapersonales y rasgos interpersonales.

La unidad de registro utilizada para el análisis corresponde a cada comentario anotado en los cuadros globales. A cada uno de ellos le fue asignada una categoría. Para controlar la consistencia de las categorías establecidas, dos jueces, independientes e inexpertos

⁵ BRONFENBRENNER, U., *op. cit.*

en la materia, clasificaron una muestra aleatoria correspondiente al 25% de los comentarios registrados. El grado de acuerdo entre los jueces fue del 90%. No se ha llevado a cabo un análisis de frecuencia, puesto que, al tratarse de un ejercicio realizado en común, en ocasiones se repetían conceptos que sólo se diferenciaban en pequeños matices, mientras que otros, ya anotados, no se mencionaban. Debido a la falta de tiempo, resultaba imposible volver a consensuar todos los términos mencionados, labor que se había solicitado a los subgrupos. Por esta razón, se ha optado por un análisis de tipo cultural que pretende comentar las diferentes realidades que aparecieron en los diversos grupos, cuales son los temas de fondo mencionados, cómo un grupo de educadores implicados en un proceso de reflexión y formación vive la realidad del deporte escolar. En resumen, los resultados de este análisis no pueden ser generalizados a otros grupos, puesto que no se han tomado las medidas necesarias para ello. Se trata más bien de un trabajo exploratorio, de una primera aproximación a un tema de interés, partiendo de un análisis riguroso de la información.

Cuadro 2

Categorías de análisis

1. Perfil profesional

1.1. *Conocimientos de la tarea, funciones y responsabilidades:* todos aquellos aspectos relacionados con la formación y los conocimientos derivados de la propia tarea, sean respaldados por una titulación o no.

1.2. *Destrezas y habilidades:* comentarios sobre la profesionalidad y capacidad laboral de los agentes educativos para resolver problemas. Efectividad y flexibilidad.

2. Perfil humano

2.1. *Rasgos intrapersonales*

Motivación/interés: explicaciones relacionadas con la preocupación por los demás y/o por la tarea, con gusto por la práctica deportiva. Incluye aspectos relacionados con el esfuerzo.

Responsabilidad y constancia: comentarios acerca del valor de ser fiable, digno de confianza, perseverancia, tesón y deber.

Respeto: explicaciones sobre la muestra de consideración tanto hacia las otras personas como hacia los bienes materiales.

Disfrute: comentarios relacionados con la capacidad de experimentar sentimientos de satisfacción y diversión.

Competitividad: alusiones a recibir energía a través de la vivencia de la disputa.

Adecuación a las normas: anotaciones acerca de la observancia tanto de las reglas del grupo como de las establecidas por la competición deportiva.

2.2. Rasgos interpersonales

Compañerismo/amistad: alusiones relacionadas con la amistad y la capacidad de establecer buenas relaciones, basándose en el apoyo y la cooperación.

Comunicación: expresiones acerca de la capacidad de recibir y transmitir información sobre personas o hechos.

Atención personalizada: comentarios sobre el conocimiento de los diferentes niños, familias, sus necesidades, intereses, actitudes, comportamientos, así como sobre las actuaciones adecuadas a este conocimiento.

Reconocimiento social: alusiones relacionadas con cualquier expresión de respeto y admiración a los demás.

Apoyo: comentarios sobre la disponibilidad y la capacidad de proporcionar ayuda en las dificultades y en los problemas, así como en las alegrías.

Participación/colaboración: comentarios sobre la cooperación interdependiente con personas de distintos niveles y/o delegación de responsabilidades.

3. Organización del proceso

Trabajo en equipo: comentarios sobre aquellos aspectos relacionados con la organización del deporte, la participación de la misma filosofía, la coordinación de los objetivos, metodología y organización, así como el intercambio de experiencias.

Oferta: comentarios acerca de la posibilidad de elección entre diversas prácticas deportivas.

Recursos humanos: alusiones al número de monitores disponibles.

Recursos materiales: referencias a las infraestructuras y al material deportivo.

Recursos económicos: comentarios sobre la dotación presupuestaria, tanto desde la perspectiva de las familias como desde las retribuciones para los educadores.

4. Resultados

Resultados personales y deportivos: comentarios sobre las finalidades del deporte escolar tanto con relación a la búsqueda de un desarrollo integral como a la mejora del rendimiento deportivo.

Prestigio/imagen: referencias sobre la presentación de una apariencia de éxito.

Fuente: elaboración propia.

2.4. Resultados del análisis de las demandas de los distintos agentes educativos deportivos

A continuación se presentan los resultados del análisis del ejercicio siguiendo un orden secuenciado. En lo que se refiere a las demandas de los distintos agentes a los niños, éstas son variadas y muchas se relacionan con aspectos personales. Todos los grupos consultados consideran que los adultos quieren que los jugadores muestren ciertas cualidades relacionadas con su propia personalidad —interés, responsabilidad, respeto hacia las otras personas así como para los materiales y equipos, adecuación a las normas—. Aunque no olvidan la capacidad de disfrutar y divertirse en el propio ejercicio deportivo, que supone uno de los requisitos de la futura práctica deportiva. Las respuestas analizadas también señalan que el aspecto de pertenencia a un grupo es especialmente importante para otros compañeros, así como para el propio educador deportivo que solicita a los niños establecer una buena relación en el equipo y con el propio educador.

Las familias y los centros escolares responsabilizan a los deportistas infantiles y juveniles de sus resultados. En los diferentes grupos fueron surgiendo frases del tipo: «*mejorar el desarrollo físico y humano, aprovechamiento, educación, resultados*». Es decir, las referencias no tienen, únicamente, connotaciones deportivas, sino que buscan un desarrollo integral de la persona. Solamente en uno de los cursos apareció una demanda complementaria relacionada con la buena imagen del centro que los niños deben dar cuando representan a su colegio. Para conseguir estos resultados globales, en todas las ocasiones se consideró imprescindible la necesidad de un compromiso constante y una implicación por parte de los niños. Como ya se ha mencionado, este proceso se fundamenta en la responsabilidad y constancia así como en la adecuación a las normas: «*aceptación de las normas, puntualidad, obediencia, hábitos*».

Con respecto a la familia, las demandas de los distintos agentes se refieren especialmente a dos temas: la participación y el apoyo, unidos al respeto de la labor deportiva. Según los resultados analizados, todos los grupos señalaban con insistencia el deseo de participación familiar y su implicación en el equipo deportivo. Al analizar los comentarios en función de los diferentes agentes, se constata que ésta es una preocupación común en todos ellos, especialmente en los monitores y centros, así como otras familias. Los propios grupos mencionaban palabras como «*colaboración, compromiso, implicación, cooperación, integración*». Incluso, en algunas ocasiones, se concretaba en solicitudes específicas del tipo «*que acuda a las reuniones del centro*». Junto con este grupo de respuestas, se pueden mencionar aquéllas que de manera explícita hacen referencia a la demanda de apoyo para niños y monitores. Es decir, las efectuadas por aquéllos directamente implicados en la actividad deportiva: «*apoyo moral, apoyo constante, apoyo al equipo*». Sin embargo, el centro escolar menciona otro tipo concreto de demanda, como que la familia pague las cuotas. Esta misma necesidad también la reconocen los agentes analizados: niños, otras familias y centro escolar, salvo el educador deportivo. Además, según las respuestas recogidas, tres de los cuatro grupos consideran que las familias solicitan disponibilidad para entablar relaciones sociales entre ellas y crear un buen ambiente: «*relación social, buenas relaciones, ambiente, clima social*».

Otro tipo de demandas a la familia hace referencia a la necesidad de respeto y aceptación por parte de ésta, que, según los participantes en el ejercicio analizado, tanto los niños como los monitores manifiestan de forma clara. En el caso de los niños, se señalan temas relacionados con la libertad de decisión a la hora de escoger sus compromisos y seleccionar el deporte practicado: *«tiempo para disfrutar, libertad de elección del deporte practicado»*. También los educadores requieren respeto a su tarea y a las responsabilidades derivadas de la misma. En algunos casos se mencionan aspectos concretos que cuya falta interfiere en su labor cotidiana, como la *«no intrusión»* o la *«igualdad de oportunidades»*. La presencia de la categoría denominada «respeto» se repite también en las demandas correspondientes a otras familias, así como en aquellas atribuidas al centro escolar, pero en estos casos no se da la unanimidad anterior.

Con relación al centro escolar, la mayor parte de las respuestas analizadas se refieren a aspectos relacionados con la organización del proceso y la gestión de las actividades. Todos los agentes nombran infraestructuras, bienes materiales y una oferta deportiva variada y de calidad: *«variedad de oferta, variedad de actividades, competiciones, organización de trofeos, más actividades»*. Es decir, se responsabiliza al centro de los requisitos básicos para la práctica deportiva. En el caso del educador deportivo, sus demandas al colegio afectan a otros aspectos específicos de la organización, principalmente a aquéllos relacionados con la coordinación del trabajo entre el centro escolar y el deporte en horario no lectivo: *«relación con los profesores de Educación Física, conocimiento del Proyecto Curricular de Centro, colaboración, coordinación con el centro»*. Así mismo, los educadores deportivos piden al centro otros elementos necesarios para la puesta en marcha de su trabajo: formación, implicación e interés. Las personas consultadas consideraban que también algunas familias y otros centros escolares solicitan participación y coordinación tanto con otros colegios, clubes o asociaciones deportivas como con los propios padres y madres cara a la organización del deporte escolar.

Gran parte de las demandas que reciben los educadores deportivos hacen referencia al tema de su perfil profesional, en sus diferentes dimensiones, tanto en los aspectos relacionados con su formación, conocimiento de la tarea y responsabilidades, como en las

destrezas y habilidades necesarias para su función. Además se nombran repetidamente aspectos humanos, intrapersonales y extrapersonales. Se requiere un perfil profesional que no implica necesariamente una titulación, pero sí una formación tanto deportiva como pedagógica, ya que en todos los grupos aparecieron de forma repetida los términos *«formación, titulación, conocimientos teórico-prácticos»* como requisitos básicos del educador deportivo. Este perfil formativo es solicitado incluso para los otros educadores, es decir, se pide una capacitación técnica también a los compañeros. Estrechamente vinculadas a este tema se encuentran las habilidades señaladas: *«que sea educador, un modelo para los niños del equipo, que tenga un control sobre el grupo, con capacidad para enganchar»*. Las demandas de los niños a los educadores recogen aspectos de su tarea con incidencia en el área personal y deportiva: *«modelo de práctica deportiva, humanidad, resolución de problemas, búsqueda de un modelo de persona»*. Conviene resaltar que los diferentes grupos consultados consideraban que los otros agentes son los que les solicitan estas cualidades a los educadores deportivos. En otras palabras, todos les piden profesionalidad, excepto sus propios colegas.

Las demandas de sus compañeros de trabajo, los educadores deportivos, hacen referencia, principalmente, a ciertas condiciones de organización: *«intercambio de experiencias, consenso, trabajo en equipo»*. Además, se considera que es necesaria una colaboración estrecha tanto entre educadores como entre los propios educadores y las familias. Ya se apuntaba como estas últimas intentan *«ser partícipes en las decisiones deportivas»*. Aunque la colaboración y las relaciones constantes con el resto de los agentes se consideran importantes, el tema de las relaciones sociales se relega a los propios compañeros y a los niños.

En todos los grupos y desde todos los agentes, se estima que la responsabilidad conforma uno de los rasgos personales básicos del educador deportivo. De los resultados analizados se desprende que todos los agentes, exceptuando los propios educadores, les consideran responsables del rendimiento deportivo y del progreso personal de los educandos. Así, se les demanda *«progreso en la mejora del niño, aprendizaje y rendimiento»*. Los niños y las familias tampoco olvidan que la organización de actividades de forma entretenida y amena es una labor del educador deportivo, que tiene que incluir

elementos de diversión en los entrenamientos. Desde las familias, las respuestas inciden en la responsabilidad y en la disponibilidad del educador: *«presto a hacer de todo, tener dedicación, ser servicial, realizar funciones de guardería»*.

Debido a que la recogida de datos se realizó, principalmente, entre educadores deportivos, a continuación se analizan de forma detallada las demandas expresadas por este colectivo como tal. En cuanto a su perfil profesional, los educadores requieren de sus compañeros y del centro una formación adecuada, pero principalmente centran sus solicitudes en una forma de organización profesional caracterizada por la coordinación y el trabajo en equipo. Se pretende una colaboración fluida entre todas las personas implicadas en el deporte escolar, ya sea en horario lectivo o en horario no lectivo, tanto con los otros integrantes como con el resto de los profesionales de educación física o con el centro escolar, en general. Respecto a sus compañeros, las demandas incluyen también matices como *«competitividad bien entendida»* o categorías referentes a los rasgos de personalidad interpersonales: *«compañerismo, diálogo, entendimiento»*. En el caso de las peticiones a los niños, los educadores se centraron en consideraciones relacionadas con la motivación y la disposición positiva, requisitos de su buena integración en el equipo así como de su adecuación a las normas: *«buena conducta, respeto a las normas»*.

Destaca que todos los grupos coinciden en solicitar a los otros agentes respeto y reconocimiento a su labor. La primera de estas demandas apareció en todos los grupos de forma unánime, formulada como petición a los niños o a sus familias. Sin embargo, pretenden que los centros escolares reconozcan su labor profesional mediante una adecuada retribución económica: *«reconocimiento, reconocimiento económico»*.

2.5. Comentarios a las demandas de los distintos agentes educativos deportivos

Como se ha mencionado anteriormente, los resultados del presente trabajo muestran un análisis de la realidad vivida por un grupo de educadores deportivos que se acercan a un curso ofertado por

el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz y que tiene como objetivo principal formar a los educadores para desarrollar un modelo de deporte escolar educativo-recreativo. Por tanto, en la discusión de los resultados se repiten temas relacionados con las implicaciones educativas de su realidad, así como con sus preocupaciones y dificultades para llevar a cabo una práctica deportiva más orientada a la tarea que al resultado deportivo.

Al analizar las demandas a los niños se encontró que uno de los temas que emergían de forma destacada está relacionado con lo que Rokeach⁶ denomina valores instrumentales. Es decir, aquellos valores referidos a un modo de conducta y que no son finales, puesto que se encuentran en función de otros. Por ejemplo: la responsabilidad, el respeto a las personas y los materiales. Según las respuestas analizadas, los padres, los educadores y el centro escolar consideran que el deporte es un espacio adecuado para asumir responsabilidad, así como experimentar el éxito y el fracaso. En general, las investigaciones realizadas en diferentes deportes indican que la experiencia deportiva afecta significativamente a las atribuciones causales. Así mismo se tiende a desarrollar un estilo de atribución interno, relacionado con el propio esfuerzo y a la capacidad personal, especialmente cuando los resultados son claros⁷. Parece, por tanto, lógico suponer que los adultos son conscientes de que este tipo de cualidades o predisposiciones se adquieren, no son innatas, y el deporte escolar se considera un contexto apropiado para su desarrollo⁸. En otras palabras, se trata de un planteamiento funcionalista de máxima actualidad que pretende que niños y adolescentes adquieran un comportamiento positivo y hábil, útil para hacer frente

⁶ ROKEACH, M., *The nature of human values*, Nueva York, Free Press, 1973.

⁷ SCHAFFER, R.H. (ed.), *El mundo social del niño. Avances en psicología del desarrollo*, Madrid, Visor, 1984; GARRIDO, I., *Psicología de la motivación*, Madrid, Síntesis, 1996.

⁸ ALCÁNTARA, J.A., *Cómo educar las actitudes*, Barcelona, Alcántara, 1992; DE KNOP, P., «Clubes deportivos para niños y para jóvenes», *Deporte Andaluz. Boletín de información*, 18, 1998, pp. 31-53; GUTIÉRREZ SAN MARTÍN, M., *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*, Madrid, Gymnos, 1995; MORALEDA, M., *Comportamientos sociales hábiles en la infancia y adolescencia*, Valencia, Promolibro, 1995.

de modo satisfactorio a las complejas y siempre nuevas exigencias sociales. Se basa en un concepto de educación integral (en todas las dimensiones) que conlleva la adquisición de saberes, habilidades, comportamientos y actitudes valiosas⁹. No es de extrañar esta relación, puesto que, si se analizan los componentes de la práctica deportiva, se constata que el deporte implica todo tipo de habilidades. Desde habilidades sociales generales y avanzadas (relacionadas con presentarse, pedir ayuda, participar), pasando por habilidades para manejar los sentimientos (conocer los sentimientos, expresarlos, comprender los sentimientos de los demás, afrontar los sentimientos, expresarse), hasta habilidades alternativas a la agresión y para hacer frente al estrés. Incluso requiere habilidades de planificación que se ponen en marcha ante cada competición.

La importancia del proceso descrito reside en la creencia de la capacidad de generalización de dichas adquisiciones a otros contextos distintos del deporte escolar¹⁰. Se entiende que, tanto desde el centro escolar como desde la familia, se emplee este recurso como un sistema dirigido a conseguir una educación integral y no sólo una mejora de los resultados deportivos, tal y como mencionaron todos los grupos analizados. Este resultado coincide con la escasa presencia de demandas al niño centradas únicamente en el desarrollo motor, físico y deportivo como rendimiento de su actividad y, por tanto, al educador como responsable del proceso deportivo. Quizás esta orientación pueda derivarse de que las personas consultadas conforman un grupo particular muy motivado y con afán de conseguir un modelo deportivo escolar como instrumento educativo, cuyos planteamientos superen los problemas derivados del deporte escolar centrado exclusivamente en el resultado (ganar/perder).

Según Garrido¹¹, la diversión es la respuesta emocional positiva a la experiencia personal, que refleja sentimientos y percepciones de gusto y placer por la actividad. Dicha diversión junto con el placer conforman dos de los motivos más importantes para la práctica deportiva. El grado en que los niños disfrutan del deporte parece

⁹ GUTIÉRREZ SAN MARTÍN, M., *op. cit.*; GARRIDO, I., *op. cit.*

¹⁰ MORALEDA, M., *op. cit.*, p. 9.

¹¹ GARRIDO, *op. cit.*, p. 282.

determinado, en mayor medida, por elementos intrínsecos (la mejora de habilidades, la excitación derivada del juego) que por componentes extrínsecos (deporte como medio) en los que muchas veces los adultos ponen énfasis. Por esta razón, Paul de Knop¹² y su equipo comentan que el solo hecho de practicar un deporte no garantiza que sigan haciéndolo en el futuro. En esta ocasión, también se constató una coincidencia en señalarlos como condición para la implicación infantil. De ahí que los educadores, al organizar las actividades, incluyeran un elemento de diversión, íntimamente ligado al componente lúdico que toda experiencia deportiva debe tener en edades escolares. Esta intuición de los participantes de que solamente desarrollando la experiencia de disfrute se potenciará y hará crecer la necesaria motivación de deportistas futuros, coincide con los resultados de estudios precedentes donde se ha demostrado que la vivencia de la diversión supone un requisito imprescindible para el posterior desarrollo de un estilo de ocio saludable¹³.

Según el paradigma de partida que defiende el equipo responsable de esta publicación¹⁴, la educación deportiva forma parte de la educación global con una responsabilidad compartida entre los distintos agentes implicados. En el presente estudio se aprecia cómo esta coordinación es un valor muy solicitado, ya que constituye un elemento fundamental para un trabajo, muchas veces voluntario, con escolares. De tal forma que todos los grupos mencionaban la necesidad de participación y coordinación entre los distintos actores sociales. En relación con este tema se puede comentar la demanda también repetida de comunicación. Aunque los padres no siempre están de acuerdo con la forma en que se está guiando a sus

¹² DE KNOP, P. et al., *Clubes deportivos para niños y jóvenes*, Málaga, Instituto Andaluz del Deporte, 1998.

¹³ Entre otras obras se pueden consultar algunos artículos recientes, como CSIKSZENTMIHALYI, M., «If we are so rich, Why are not so happy?», *American Psychologist*, vol. 54 (1999), pp. 821-827; CSIKSZENTMIHALYI, M., *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1998; DATILO, J., KLEIBER, D. y WILLIAMS, R., «Self determination and enjoyment enhancement: a psychologically based service delivery model for Therapeutic Recreation», *Therapeutic Recreation Journal*, XXIII, pp. 258-271.

¹⁴ Véase el capítulo 1.

hijos, escuchar sus ruegos y recoger sugerencias son tareas de los responsables del deporte escolar. Comentando esta problemática, Paul De Knop¹⁵ recuerda que el educador deportivo debe tomar la decisión final en cuestiones relativas a la forma de entrenar, pero no tiene derecho a interferir en áreas que estén bajo jurisdicción exclusiva de las familias. Por estos motivos resulta muy interesante esta llamada de atención que, en el análisis realizado, presentan los diferentes grupos respecto a la comunicación y participación familiar en el deporte escolar. Se busca desarrollar una confianza entre los distintos agentes que permita una acción global y coherente.

En muchas ocasiones, esta propuesta educativa se basaba en un trabajo de grupo, puesto que la mayor parte de los educadores deportivos reflejaban su experiencia en deportes de equipo. Según los datos analizados, los niños y los educadores son los únicos agentes que solicitan a los jugadores ciertas actitudes prosociales, quizás porque son conscientes de que la aceptación de los compañeros supone un requisito esencial para la buena marcha del equipo. La atención a normas de convivencia, la creación de un buen clima, la percepción de cordialidad, la aceptación de los compañeros y la participación social requieren una capacidad para actuar de forma social positiva que tanto los otros niños como los monitores requieren a los deportistas infantiles. Además este tipo de recursos parece ser un factor crucial de su aceptación y popularidad¹⁶. Sin embargo, hay que resaltar que los participantes en los cursos analizados no reflejaron ninguna preocupación de las familias ni de los centros respecto a los rasgos interpersonales que muestren los niños. Solamente les adjudicaron una preocupación por aspectos intrapersonales relacionados con elementos extrínsecos de la práctica deportiva.

La categoría interés/motivación es solicitada tanto a niños como a educadores como una condición previa de la participación y/o organización deportiva. El niño debe acudir con un cierto interés por el deporte practicado y el educador debe despertar este deseo, encauzarlo, acrecentarlo. Para ello el método de trabajo requiere lograr

¹⁵ DE KNOP, P., *op. cit.*, p. 38.

¹⁶ MICHELSON, L., SUGAI, D., WOOD, R. y KAZDIN, A.E., *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*, Barcelona, Martínez Roca, 1987, p. 24.

unas expectativas adecuadas mediante el cultivo de los impulsos de independencia, exploración, acción, perseverancia y afecto¹⁷. Por otro lado, el educador es un modelo real que, en general, ha vivido con anterioridad situaciones similares. Cuanto más prestigioso sea a los ojos del observador, o sea del niño, mayor será la influencia que ejerzan sobre él, puesto que, además, tiene el poder para otorgar recompensas (elogio, banquillo, jugar en el partido, etc.). En resumen, con un mínimo de buena relación, se convierte en un modelo de poderosa influencia sobre su pupilo, que ha escogido esta actividad deportiva de forma voluntaria para llevarla a cabo en su tiempo libre. Conscientes de esta responsabilidad, se entiende la preocupación por la formación de los educadores deportivos. Como recuerda Antonio Fraile¹⁸, el actual modelo deportivo escolar debe considerar imprescindible una formación pedagógica polivalente de los profesionales de las actividades deportivas escolares que supere la tradición clásica de las federaciones. En el caso que nos ocupa, todos los grupos repetían esta necesidad, así como la profesionalización del colectivo. Se solicita su cualificación, al menos, con las mínimas aptitudes o capacidades requeridas. En algunas ocasiones, desde el propio colectivo de educadores deportivos, la petición se trasladaba a los centros escolares, a los que se les reclamaba formación.

Desde el punto de vista de las relaciones entre los educadores deportivos, destaca la solicitud de «*compañerismo, apoyo, colaboración*». Se trata de aspectos relacionados con la pertenencia a un grupo que está contribuyendo a un proyecto común. Los niños, familias y escuelas piden a los educadores deportivos motivación y profesionalidad, pero no así los otros educadores. Tal vez porque este colectivo considera la motivación intrínseca como algo inherente a una actividad elegida libremente (a nadie le obligan a entrenar un grupo de niños o adolescentes). Tampoco se demanda profesionalidad —quizás se supone—, aunque sí se pide una buena formación a los compañeros. Parece que estos educadores son conscientes de la

¹⁷ ALCÁNTARA, J. A., *op. cit.*

¹⁸ FRAILE, A., «Perspectiva crítica de una experiencia de deporte escolar», en *II Jornadas de Sociología del Deporte*, Málaga, Unisport, 1997, pp. 178-202.

necesidad de formación previa y perfeccionamiento continuo, a fin de garantizar los niveles de especialización adecuados. Pero, o bien consideran que la propia formación desarrolla ciertas cualidades personales, o bien creen que éstas derivan de la propia motivación de los educadores.

Este colectivo reclama, de forma generalizada, reconocimiento de los centros escolares a la labor que realizan. Dicho reconocimiento siempre será externo y puede ser de dos tipos. Por un lado, una manera de reconocer el trabajo es compensarlo económicamente, tal y como se comentó en algunos cursos¹⁹. Otra manera de reconocimiento es valorar y alabar la actividad. Algunos centros, por ejemplo, premian a los entrenadores más destacados cada temporada. El reconocimiento a la labor también se relaciona con la organización del trabajo y la incorporación a distintos equipos de intervención. Tema directamente relacionado con la necesidad de participación en el colegio, puesto que muchos educadores deportivos organizan los objetivos de sus equipos en función de su buena voluntad, pero sin aprobación ni coordinación con el resto de los agentes responsables de la redacción del Proyecto Deportivo Escolar, ni del Proyecto de Actividades Extraescolares, ni por supuesto, del Proyecto Educativo de Centro.

Hoy en día la legislación señala una serie de infraestructuras mínimas que los centros necesitan para la práctica deportiva ya sea para clases de Educación Física o para recreo. Estas instalaciones también se suelen precisar para las actividades extraescolares deportivas, las cuales tienen cada vez mayor importancia pues se están convirtiendo en un elemento diferenciador de cada centro. En otras palabras, la legislación determina, en el ámbito curricular, los objetivos formativos para cada nivel educativo que todos los

¹⁹ Lamentablemente carecemos de datos relacionados directamente con el deporte escolar, pero como aproximación se puede mencionar que, tras un estudio sobre clubes deportivos en Cataluña, los autores del mismo estiman que si el trabajo voluntario fuera remunerado las cuotas anuales serían 3,5 veces más elevadas. BURRIEL, J.C. y PUIG, N., «Responsabilidades y relaciones entre el sector público y el privado en el sistema deportivo», en J. SUBIRATS (ed.), *¿Existe Sociedad civil en España? Responsabilidades colectivas y valores públicos*, Madrid, Fundación Encuentro, 1999, p. 193.

centros deben cumplir. Pero la ley no especifica las actividades no lectivas, aunque este es un aspecto que los padres valoran cada vez más. En esta línea se puede recordar la solicitud de recursos, tanto de infraestructuras como de oferta deportiva variada, de la que se hace responsable a los centros escolares.

Los educadores deportivos exponían además la urgencia de una coordinación con otros educadores y con el centro escolar. La denominada categoría de «trabajo en equipo», compartiendo tanto la filosofía final como los objetivos y la programación conjunta, se repetía en los comentarios de todos los grupos. Del análisis de esta solicitud por parte del educador deportivo se infiere un cierto sentimiento de individualidad en el desempeño de la labor cotidiana. Tal situación se contradice con los objetivos de nuestro modelo de deporte escolar, basado en la implicación de todos los agentes y en una coordinación y un conocimiento del trabajo de todos²⁰. Además, como se señalaba en las últimas Jornadas sobre Organización y Gestión del Deporte Escolar de la Diputación de Gipuzkoa²¹, solamente el establecimiento de un sistema organizativo adecuado permite el logro de los objetivos generales, impulsando la creación y la consolidación de estructuras deportivas en los centros escolares.

Por otro lado, actualmente cada centro organiza sus propias actividades deportivas y torneos internos, y además suele participar en ligas escolares y federadas con otros colegios y colectivos. En la Comunidad Autónoma del País Vasco, las diputaciones forales coordinan la actividad deportiva entre los diferentes centros, a veces con programas propios o a través de las federaciones respectivas, que se encargan de organizar los campeonatos adaptados a las distintas categorías. En este caso, la demanda que se hace a los centros escolares de coordinación entre ellos cara a la organización del deporte escolar está en sintonía con los documentos publicados por diferentes instituciones supranacionales, como el Consejo de Europa,

²⁰ Véase el capítulo tercero, sobre Deporte Escolar y Centro Escolar, así como el primer capítulo, donde se expone el modelo de deporte escolar que subyace en esta obra y en los cursos impartidos.

²¹ DIPUTACIÓN FORAL DE GIPUZKOA (ed.), *Organización y gestión del Deporte Escolar*, Zarauz, Diputación Foral de Gipuzkoa, 1998.

que marcan las líneas maestras de las políticas deportivas. En efecto, la Carta Europea del Deporte²² recomienda «*la buena coordinación entre las administraciones y los diversos organismos públicos interesados en el deporte, así como entre el sector público y el sector voluntario, en los niveles central, regional y local*».

2.6. Reflexiones finales y propuestas de intervención

El desarrollo de la sociedad contemporánea ha creado las condiciones estructurales para la divulgación del deporte que afecta directamente al deporte escolar. Los educadores deportivos son conscientes de que su intervención es clave tanto para mejorar aptitudes motrices y psicomotrices como para desarrollar aspectos afectivos, cognitivos y sociales de la personalidad del niño. No obstante, se enfrentan a una misión compleja donde intervienen una amplia serie de agentes sociales (niños, familias, centros escolares, instituciones y la propia sociedad). Por esta razón, resulta imprescindible la comunicación entre dichos agentes que permita elaborar unas metas aceptadas y respetadas por todos. Éste sería el primer paso de una posterior participación conjunta basada en la coordinación de las distintas responsabilidades.

Al analizar, en este capítulo, el conjunto de relaciones desde el punto de vista del educador deportivo, se percibe la necesidad de aclarar los diversos roles que desempeña en el entorno escolar. Este requisito, básico para su trabajo, implica conocer, por una parte, el contenido de las actividades, y comprender, por otra, las expectativas o formas de actuar del educador y de los otros agentes con respecto al propio educador. Se demanda implicación a las familias y a los centros escolares en el proceso con el fin de unificar criterios educativos y entender mejor las actuaciones del educador. Así mismo, se considera que sólo en función de un interés sincero se puede comprender y animar la práctica deportiva de los niños.

²² CONSEJO DE EUROPA, *Carta Europea del Deporte*, Estrasburgo, Consejo de Europa, 1992.

Para los investigadores interesados en el deporte escolar, este trabajo deja pendientes ciertas cuestiones que deberían ser abordadas en estudios posteriores. Entre otras, junto a las demandas de los educadores sería interesante recoger de forma directa la opinión de otros agentes sociales implicados en el deporte escolar para así poder establecer comparaciones sobre las semejanzas y diferencias de sus percepciones. Estudios posteriores podrían emplear datos recogidos de una muestra más amplia y variada de educadores deportivos, así como emplear otros métodos de investigación. Sería preciso contar con estudios realizados desde un enfoque no sólo descriptivo, sino además explicativo y predictivo, antes de llegar a conclusiones definitivas.

Según la teoría del desarrollo humano²³ que dio origen al ejercicio analizado, se considera que cuando una de las personas que participa en una misma actividad experimenta un cambio evolutivo, es probable que a otra le ocurra lo mismo. Partiendo de este presupuesto, el objetivo de esta dinámica buscaba la reflexión y el análisis conjunto de los educadores como un primer paso del cambio de modelo deportivo. Sin duda, la reflexión compartida de estos temas ha supuesto un inicio que esperamos sea la base para un futuro desarrollo recíproco a partir de la puesta en marcha de distintos proyectos de deporte escolar en colegios de Vitoria-Gasteiz. Por tal razón, este capítulo termina con un resumen de demandas concretas por parte de los educadores deportivos a los padres²⁴:

1. Que permita la práctica del deporte que libremente ha elegido su hijo.
2. Que aporte el material necesario para la práctica del mismo.
3. Que pague la cuota, inscripción o ficha que el club o la asociación deportiva le indique.
4. Que no castigue a su hijo privándole de la práctica deportiva.

²³ BRONFENBRENNER, U., *op. cit.*, p. 86.

²⁴ Se ha escogido la relación familia-educador porque en esta misma obra los capítulos posteriores analizan las relaciones del educador deportivo en el centro escolar y las relaciones del educador deportivo con el grupo de niños. Véanse los capítulos 3, 5 y 6.

5. Que colabore en las tareas que se le indiquen desde el club o asociación deportiva.
6. Que sea exquisitamente respetuoso con la labor que realiza el monitor deportivo de su hijo.
7. Que respete al árbitro, jugadores y padres de los equipos contrarios.
8. Que comunique al entrenador, directivos o coordinadores las actitudes o comportamientos que le parezcan negativos, con el fin de subsanarlos.
9. Que tenga una actitud positiva y anime el esfuerzo que realiza el equipo.
10. Que informe al monitor de cualquier hecho de importancia en la vida del niño.
11. Que ayude a su hijo a plantearse objetivos reales de acuerdo con sus capacidades.
12. Que muestre interés por la actividad deportiva de su hijo.
13. Que reconozca la labor que realiza el entrenador.

Capítulo 3

El deporte escolar y su implicación en el centro educativo

Visitación Pereda

Este capítulo analiza la forma en que el deporte escolar debe integrarse en el proyecto educativo de cada centro educativo, de cuya identidad constituye un elemento fundamental. Y es que, a pesar de ocupar un espacio no curricular, encierra un elevado potencial formativo. Por ello adquieren especial relevancia las relaciones entre las actividades curriculares y las extracurriculares. De ambas y de su interrelación depende que el centro, contemplado como sistema y como organización, cumpla su misión, que no es otra que la formación integral de los alumnos.

Para comprender los márgenes de libertad y, consiguientemente, de responsabilidad, que cada centro tiene en nuestro país a la hora de determinar su propio estilo educativo, se lleva a cabo a continuación un breve recorrido histórico y legislativo comparado. Se pretende con ello ayudar a entender el momento actual, consecuencia de una trayectoria marcada hasta hace muy poco tiempo por un fuerte centralismo, lo que está dificultando el cambio hacia una cultura de participación y de innovación. Del mismo modo, se describen los momentos que jalonan el proceso de concreción de los proyectos en los que ha de basarse la vida de los centros y se reflexiona acerca de los profesionales encargados de hacerlos realidad.

Las estructuras para una autonomía de los centros están creadas. La cultura institucional capaz de hacer realidad el cambio ha de ir intensificándose y, para ello, la formación será su mejor aliada. El diseño de esta formación estará en función de los perfiles profesionales que emergen de las nuevas necesidades a que tiene que dar respuesta el sistema educativo por mor de las circunstancias que definen a la sociedad actual. De esa sociedad forman parte los alumnos de los centros educativos, chicos y chicas que, a su vez, participan en otro género de actividades, entre ellas las de tipo deportivo, promovidas por diferentes instituciones, como ayuntamientos, diputaciones, federaciones o clubes, que cuentan con sus propios proyectos. De ahí que se imponga la necesidad de diálogo entre todas las instancias que convergen en la educación de los niños y los jóvenes. Se trata de crear sinergias hacia fines consensuados, evitando la oposición o la ignorancia mutua entre diferentes intencionalidades.

3.1. El centro educativo como organización y como sistema

Un centro escolar responde al esquema teórico de los elementos que definen a una organización¹, ya que se trata de un grupo humano que

1. Comparte unos objetivos, los cuales orientan de forma consciente su acción hacia la misión específica que el centro ha de cumplir.
2. Establece formalmente unas normas que constituyen la base de unas relaciones de convivencia estables.
3. Adopta una configuración racional o estructura que aparece representada en su organigrama. No obstante, junto a esa estructura formal, suele contar con otra informal y raras veces coincidente con la primera.

La organización, así entendida, es, a su vez, un sistema o un conjunto de elementos interactuantes en el que los cambios en cada

¹ OWENS, R.G., *La escuela como organización*, Madrid, Santillana, 1976.

elemento repercuten en los demás². También el centro escolar guarda una profunda relación con el entorno (suprasistema) al que pertenece y del que proceden sus alumnos. Por otro lado, y ya que dentro de cada escuela se pueden determinar otros subsistemas, el equilibrio que se debe conseguir es dinámico y doble:

1. Exterior, con el entorno.
2. Interior, entre los objetivos de la organización y los de las personas y colectivos involucrados en ella.

Esta forma de entender la organización se aproxima también al concepto de proyecto, en la medida en que éste implica una respuesta elaborada y programada a las necesidades, problemas e intereses, una selección de itinerarios y una forma de trabajar en común, donde todos pueden realizar su aportación. Así, trabajar conjuntamente en un proyecto da lugar a la creación de un clima, al mismo tiempo que supone la búsqueda de satisfacción personal y colectiva y de eficiencia y rentabilidad de las acciones, en una trayectoria coherente. En efecto, un proyecto debería entrañar siempre un aliento democrático, ofreciendo la oportunidad a cada uno de los que integran la organización para su reconocimiento, no sólo como actor, sino como autor, esto es, creador y agente protagonista de la acción.

Por otro lado, desde el centro educativo, se ha ido identificando progresivamente este funcionamiento mediante proyectos con la búsqueda de excelencia. Para este paradigma del modelo de calidad total, el proyecto ofrece³:

1. Una visión de futuro enfocada desde un sistema de valores compartido por el grupo implicado en el proyecto.
2. Mayor implicación y vinculación de cada miembro de la organización con los fines y políticas de ésta, resultantes, en gran medida, de la definición conjunta de objetivos y de la voluntad de alcanzarlos.

² BRONFENBRENNER, U., *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1987.

³ BELLENGER, L. y COUCHARÉ, M. J., *Animer et gérer un projet*, París, ESF, Formation Permanente en Sciences Humaines, 1994.

3. Un fortalecimiento de la confianza en sí, la seguridad personal en lo que se hace, la identidad y el sentido de pertenencia social y la autorregulación de responsabilidades.
4. Un debilitamiento de la desmotivación y la falta de interés.
5. Un proceso continuo de toma de decisiones y la posibilidad de que cada persona desarrolle su iniciativa y creatividad, respetando la trayectoria común definida y aceptada por todos.
6. Cambios de las estructuras que permiten mayor flexibilidad.
7. Desarrollo de la innovación y de la eficacia y, como consecuencia, de la calidad de los resultados.

Evidentemente que, al hablar aquí de proyectos, nos estamos refiriendo a los que son auténticos documentos vivos, capaces de guiar el trabajo individual o colectivo, y no a aquéllos otros que únicamente responden a un trámite burocrático.

3.2. La autonomía progresiva de los centros educativos

La descentralización en la gestión de la enseñanza y la mayor autonomía otorgada a los centros escolares es una tendencia constante en la mayoría de los países en las últimas décadas. Frente a los modelos más centralistas y reguladores de la enseñanza, la autonomía se desarrolla para favorecer la capacidad de decisión de las escuelas, para aumentar el compromiso y el protagonismo de la comunidad educativa, para facilitar la adaptación de cada centro a su entorno y a sus alumnos y para mejorar la relación coste-eficacia, a través de una mejor utilización de los recursos humanos y materiales disponibles. Las escuelas que gozan de autonomía tienen la posibilidad de elaborar un proyecto educativo y un modelo organizativo adaptado a sus posibilidades. La descentralización puede realizarse a distintos niveles, en función de dónde y quiénes adoptan finalmente las decisiones. En general, los cuatro niveles básicos en donde puede situarse la adopción de decisión son: la administración central, la autonómica, la municipal y el centro escolar.

En España existe una falta de tradición en el ejercicio de la autonomía, que actualmente se está empezando a superar. No es nada extraño, dado lo reciente de nuestro caminar por la senda de la descentralización en comparación con otros países del entorno. La idea

de proyecto surgió en Inglaterra y Gales, hacia los años sesenta, en los centros de Educación Secundaria⁴. Allí, el modelo de trabajo por proyectos fue creando la cultura de la autonomía del centro con respecto a la administración, así como el perfil del profesor como profesional. Esta cultura también se generalizó en la década de los setenta en otros países⁵ como Noruega, Finlandia, Dinamarca, Holanda y Suecia, cuyos centros fueron adquiriendo, progresivamente, una considerable autonomía en las distintas áreas: pedagógico-didáctica, de gestión y económica.

Francia⁶ es el país, de los pertenecientes a la cultura centralista (Bélgica, Alemania, Grecia, Portugal, Italia y España), que primero inició el proceso de desconcentración administrativa. En 1975, con la ley Haby, comenzaron a plantearse las bases jurídicas de la autonomía de los centros educativos de Enseñanza Secundaria, pero sólo con las leyes de descentralización de 1983 y 1985 los *collèges* y *lycées* franceses se vieron dotados de estatutos que les permitieron disfrutar de cierta autonomía.

En cuanto a nuestro sistema educativo⁷, éste mantuvo, hasta el desarrollo de la Constitución de 1978, una fuerte presión centralista. La Ley Villar Palasí (1970) supuso el principio del cambio respecto a las leyes anteriores, totalmente centralizadas. Con ella se hace prescriptiva, a nivel didáctico, la elaboración de la programación, mientras que en el ámbito organizativo surgen los departamentos o seminarios didácticos, como espacios de coordinación y planificación curricular. El desarrollo de esta ley, a lo largo de la década de los setenta, fue creando las condiciones estructurales y culturales de lo que después llegaría a ser el trabajo en equipo de los profesores. Así se inició en los centros más progresistas la experiencia de los proyectos de innovación inspirados en el modelo de investigación-acción de Stenhouse⁸ y Elliot⁹.

⁴ MARTÍNEZ, J., «El «Humanities Project». Una historia curricular», *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 1991, pp. 16-21.

⁵ ALVAREZ, M. y SANTOS, M., *Dirección de centros docentes. Gestión por proyectos*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1996, p. 25.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Idem*, pp. 26-31.

⁸ STENHOUSE, L., *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata, 1984.

⁹ ELLIOT, J., *La investigación-acción en la escuela*, Madrid, Morata, 1990.

Desde 1970 hasta 1985 se desarrolló una etapa innovadora, que sirvió de plataforma conceptual y experimental de lo que la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) y la Ley Orgánica de Organización General del Sistema Educativo (LOGSE) consagrarían como la gestión participativa mediante proyectos. La LODE, en 1985, reconoció el modelo participativo de gobierno y control de los centros como un derecho social contemplado en la Constitución de 1978 y sentó las bases jurídicas y administrativas de la gestión por proyectos. Así, pasa a exigir al candidato a la dirección para ser elegido presentar uno de lo que sería su gestión personal al Consejo Escolar y hace girar la vida organizativa del centro alrededor de otros cuatro, pretendiendo con ello dotar a la comunidad escolar de una autonomía que le permita gobernar y controlar el propio proceso de trabajo y sus resultados. Estos cuatro proyectos son: la Programación Anual (PGA), los programas curriculares de área de cada departamento (PPCC), el Proyecto Económico (PE) y la Memoria Anual (MA).

En 1990 la LOGSE hace prescriptiva la elaboración del Proyecto Educativo de Centro (PEC), al que considera un elemento fundamental para la autonomía y capaz de crear comunidad educativa. Con ello se pretende ampliar, racionalizar y dotar de eficacia a las estructuras participativas previamente existentes, dotando al centro de nuevos órganos de coordinación pedagógica como apoyo al desarrollo de los proyectos. Así, los centros de infantil, primaria y secundaria que implementan la Reforma desde 1991 han ido enfrentándose a un «proceso de toma de decisiones¹⁰» referente a:

1. El Proyecto Educativo.
2. El Proyecto Curricular.
3. La Programación General.

Mientras que los dos primeros son documentos a medio-largo plazo, el último tiene carácter anual. Los tres recogen la forma particular en que cada centro concreta su propio modelo educativo, a

¹⁰ Denominación del MEC (MEC, *Proyecto curricular primaria*, Madrid, MEC, Secretaría de Estado de Educación, 1992, p. 7.)

partir de los fines generales marcados por las correspondientes legislaciones educativas, en concreto por la LOGSE y sus homólogas, emanadas de ella, en cada comunidad autónoma.

3.3. Documentos que reflejan el estilo educativo de un centro

Como afirma Gairín¹¹, los centros educativos han de elaborar documentos en los que «*delimiten sus planteamientos institucionales mediante la definición y priorización de metas, la clasificación de estructuras y el establecimiento de pautas que dirijan las relaciones entre personas y los modelos de intervención*». A continuación se comenta el concepto, contenido y funciones de los que ayudan a entender mejor la integración de la educación física y del deporte escolar en los centros.

3.3.1. *El proyecto educativo (PEC)*

El proyecto educativo de un centro identifica y determina la línea de actuación del mismo, marcando un estilo educativo propio. Tiene un contenido que comprende lo siguiente:

1. Las señas de identidad o rasgos institucionales que sirven para identificar a la comunidad educativa, tales como titular, convicciones, confesionalidad o aconfesionalidad, dimensiones del centro, etapas de educación que imparte, modelo lingüístico que sigue, servicios complementarios que proporciona, etc.
2. Los objetivos y las líneas de acción para conseguirlos. Mientras que los objetivos marcan el término, las líneas de acción trazan el camino que va a seguir la intervención educativa para llevar a los alumnos de una situación presente a una situación futura considerada mejor.

¹¹ GAIRÍN, J., «Planteamientos institucionales en los centros educativos», en *Curso de formación para equipos directivos*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Formación del Profesorado, 1991, p. 24.

3. El estilo de gestión que se aplica en la comunidad educativa, que debe ser coherente con la perspectiva que se adopta para la intervención educativa.

3.3.2. *El plan anual (PA)*

El plan anual es la planificación de toda la actividad educativa para un año, tiempo en el que se pretende conseguir unos objetivos concretos, operativos y evaluables. Según el Ministerio de Educación y Cultura¹² (MEC) está constituido por

1. Las actividades complementarias.
2. El horario.
3. La memoria administrativa.
4. Aquellas modificaciones que, anualmente, deben realizarse sobre el Proyecto Educativo y sobre el Proyecto Curricular.

3.3.3. *El proyecto curricular (PCC)*

El proyecto curricular de centro parte de la previsión del entorno, tiene en cuenta los diseños curriculares base que establecen las líneas educativas mínimas y consiste en un conjunto sistémico, articulado con:

1. Los objetivos pretendidos en los alumnos, relativos al ajuste de la personalidad y a la adaptación al entorno.
2. Las líneas de acción que se van a seguir para lograr los objetivos: estimulación secuencial, contenidos secuenciados y metodología.
4. Los criterios para la evaluación inicial, de seguimiento y final.

El currículo se hace explícito en distintas concreciones¹³, que aparecen representadas en el gráfico 1.

¹² MEC, *op. cit.*, 1992, pp. 14-15.

¹³ DE PRADA, M., MONGUILOT, I. y LEDESMA, A., *El nuevo Bachillerato, organización y currículo*, Madrid, Escuela Española, 1995, pp. 82-83.

Gráfico 1

Niveles de concreción del currículo



Fuente: elaboración propia.

El primer nivel de concreción corresponde al llamado por el Ministerio «Diseño Curricular Base» (DCB), se presenta como abierto y flexible en el sentido de que ha de ser posteriormente completado por otras instancias (comunidades autónomas, centro educativo, profesorado) en sucesivos niveles de concreción y tiene como referencia los siguientes fines propuestos por la LOGSE para el sistema educativo español¹⁴:

1. El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
2. La formación en el respeto a los derechos humanos y a la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
3. La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
4. La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.

El segundo nivel de concreción le corresponde al proyecto curricular de centro, que trata de adaptar las exigencias del primer nivel

¹⁴ MEC, *LOGSE, Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*, Madrid, Centro de Publicaciones, 1990, art. 1.

a las características y peculiaridades del propio centro y de su alumnado. A partir del proyecto curricular de centro se elaboran las programaciones o tercer nivel de concreción. Éstas suponen la distribución de los contenidos de aprendizaje para cada ciclo o curso y la planificación y temporalización de las actividades y de la evaluación. En el cuarto y último nivel de concreción se sitúan las unidades didácticas que desarrollan los objetivos y contenidos correspondientes a un tema o núcleo significativo, así como las correspondientes actividades de evaluación, en el momento adecuado del curso, según la temporalización establecida en las programaciones.

3.4. Planificación curricular de la educación física

Los fines de la educación y en concreto del área de Educación Física vienen determinados, de acuerdo con el modelo teórico anteriormente expuesto, en primer lugar por la LOGSE, y son, para los niveles que aquí se están tratando, los siguientes¹⁵:

1. Educación Primaria

- Adquirir las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía.
- Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.
- Conocer las características del medio físico y las posibilidades de la naturaleza y del medio ambiente.

2. Educación Secundaria Obligatoria

- Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas.
- Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.
- Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud y el medio ambiente.

¹⁵ MEC, *op. cit.*, 1990, arts. 13 y 19.

Esta Ley fue desarrollada para la Comunidad Autónoma Vasca mediante el Decreto 237/1992 de 11 de agosto del Gobierno Vasco y establece como finalidades educativas a cuyo logro contribuye el área de educación física en la Educación Primaria las siguientes:

1. Socialización.
2. Autonomía.
3. Aprendizajes instrumentales básicos.
4. Mejora de las posibilidades motrices.

Según la misma Ley, las capacidades que la educación física debe desarrollar para la Educación Primaria son las siguientes:

1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recursos para organizar el tiempo libre.
2. Adoptar hábitos de higiene, alimentación, posturales y de ejercicio físico manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo y de respeto a los demás, relacionando estos hábitos con sus efectos sobre la salud.
3. Regular y dosificar su esfuerzo llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y con la naturaleza de la tarea que se realiza, utilizando como criterio fundamental de valoración dicho esfuerzo y no el resultado obtenido.
4. Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motores básicos adecuándose a los estímulos perceptivos y seleccionando movimientos, previa evaluación de sus posibilidades.
5. Utilizar sus capacidades físicas básicas, habilidades motrices, su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para la actividad física y para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.
6. Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación en razón de las características personales, sexuales y/o sociales, así como los comportamientos agre-

sivos y las actitudes de rivalidad en las actividades deportivas.

7. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas y los entornos en que se desarrollan, participando en su conservación y mejora.
8. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender mensajes expresados de este modo.

Por lo que se refiere a la metodología para esta etapa, la legislación vasca¹⁶ indica que ha de tener un carácter fundamentalmente lúdico, de manera que muchos de los aprendizajes de habilidades y destrezas se realicen en un contexto de juego, por la importancia que éste adquiere en el aprendizaje espontáneo de los niños y niñas de estas edades.

Las finalidades, contenidos y criterios de evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de la educación física en el País Vasco fueron aprobados por el gobierno autonómico mediante el Decreto 213/1994 de 21 de junio. En el citado Decreto, entre otras cosas se menciona que la educación física debe ayudar a los alumnos a

1. Estructurar su imagen corporal cambiante, conservar y mejorar su salud, conseguir logros en el marco de la actividad física que fortalezcan su autoestima y favorezcan su integración en su grupo de edad y en su entorno social.
2. Participar, con independencia del nivel de destreza alcanzado, en actividades físicas y deportivas, desarrollando actitudes de cooperación y respeto, valorando los aspectos de relación que posibilitan y reconociendo como valor cultural propio, aquellas actividades motrices de carácter autóctono que le vinculan a su comunidad.

A partir de estos fines, los objetivos físico-educativos o del área de la educación física Escolar incumben al propio centro educativo. Y son definidos por sus profesores en los respectivos proyectos

¹⁶ *Ibidem.*

educativos de centro, proyectos curriculares de etapa y programaciones y unidades didácticas correspondientes. De ahí el importante papel que juegan los docentes de educación física como mediadores en la acción educativa. Para llevar a cabo el último nivel de concreción curricular, éstos deberán tener en cuenta, además de las ya mencionadas directrices del Ministerio de Educación y Cultura y del órgano correspondiente de las comunidades autónomas, la propia idiosincrasia de la materia, en sus aspectos técnicos y metodológicos¹⁷.

García Ruso¹⁸, a partir de una concepción del aprendizaje como un proceso activo, en el que el sujeto va construyendo su conocimiento como un producto de transformación y asimilación a sus propias estructuras mentales, considera conveniente a la hora de elaborar el currículo de educación física:

1. Usar planteamientos participativos, donde los escolares sean protagonistas, adquieran un bagaje motor básico y una gran capacidad de adaptación a distintas situaciones.
2. Enseñar contenidos que estén por encima del nivel de desarrollo de los alumnos¹⁹ y diseñar actividades que supongan un cierto reto, implicación y esfuerzo, de manera que despierten interés en su realización.
3. Considerar a la educación como un proceso de aprendizaje interactivo donde se desarrollan elementos claves de la cultura y aplicar determinados contenidos relacionados con la actividad física con cierto arraigo social.

¹⁷ FERNÁNDEZ, G. y NAVARRO, V., *Diseño curricular en Educación Física*, Barcelona, INDE Publicaciones, 1989; FLORENCE, J., *Tareas significativas en Educación Física escolar*, Barcelona, INDE Publicaciones, 1991; KIRK, D., *Educación física y currículum*, Valencia, Universitat de València, 1990; PIERON, M., *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*, Madrid, Gymnos, 1988; SÁNCHEZ BAÑUELOS, F., *Didáctica de la educación física y el deporte*, Madrid, Gymnos Editorial, 1984.

¹⁸ GARCÍA RUSO, H., «Aportaciones de la psicología constructivista para un currículum de didáctica de la Educación Física», *Adaxe*, 10, 1994, pp. 35-43.

¹⁹ El concepto de «zona de desarrollo próximo» de Vygotsky lleva a plantear esta necesidad (VYGOTSKY, L.S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1979).

4. Propiciar aprendizajes significativos²⁰ por medio de contenidos que conecten con los intereses de los alumnos y de los que éstos puedan ver una aplicación práctica.
5. Presentar contenidos que estén conectados con los aprendizajes previos, es decir, en función de las capacidades que poseen los alumnos y a partir de las cuales se podrá producir desarrollo.

A estas consideraciones podrían añadirse otras, como las siguientes:

1. Un tratamiento global que integre el mayor número de aspectos dentro de los diferentes núcleos de contenidos, relacionando conceptos, procedimientos y actitudes.
2. Una adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje a las diferencias y peculiaridades de los alumnos.
3. Un aprovechamiento del juego como recurso metodológico.
4. Un desarrollo, en primer lugar, de las habilidades y destrezas básicas, para atender, posteriormente, a las específicas.
5. La oportunidad de favorecer, en las clases de educación física, otros momentos que favorezcan ciertos hábitos.

Para concluir, y a modo de síntesis, señalaremos que el profesor de educación física tiene que tener muy clara la función de su área en el sistema educativo y más concretamente en el Proyecto Educativo de Centro, al servicio del desarrollo integral de los alumnos, la cual implica no sólo la adquisición de conceptos y procedimientos, sino sobre todo de valores, normas, hábitos y actitudes. No puede olvidar que para que la educación física cumpla esta función no habrá de tener un tratamiento aislado, sino que deberá mantener siempre viva una relación con las restantes áreas curriculares, con los temas transversales y con las actividades extraescolares, especialmente con el deporte escolar.

²⁰ Ausubel desarrolla el concepto de aprendizaje significativo, entendiendo que para que lo sea ha de contar con una significatividad lógica y con una significatividad psicológica (AUSUBEL, D.P., *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*, Méjico, Trillas, 1983.)

3.5. Un nuevo perfil de profesor capaz de enfrentar el cambio y preparado para hacerlo realidad

Una concepción abierta del currículo, como la expuesta hasta aquí, concibe a los profesores no como meros ejecutores de lo que otros deciden, sino como profesionales reflexivos²¹ que gestionan autónoma y creativamente el currículo en todas sus fases: diseño, desarrollo y evaluación. Así se favorece la profesionalización de los docentes a través de la reflexión sobre la práctica que necesariamente tienen que llevar a cabo para gestionar el currículo. Esto presupone un reconocimiento de la capacidad del profesorado y de todos aquéllos implicados en la enseñanza para modificar sus concepciones y prácticas educativas.

Hoy son múltiples las funciones que recaen sobre los profesores, no todas ellas relacionadas con el currículo y, en gran parte, nuevas y consecuencia de los acelerados cambios de la sociedad actual. En efecto, la situación del sistema educativo en las sociedades modernas plantea distintas demandas que afectan de forma directa a las funciones del profesor. En este sentido, Martín Bris²² cree percibir en la LOGSE un perfil del docente como un profesional capaz de

1. Analizar el contexto en el que desarrolla su actividad educativa.
2. Planificar su programación adecuándola al medio, diseñando y organizando trabajos disciplinares e interdisciplinares.
3. Dar respuesta a una sociedad que está en cambio continuo, reproduciendo por una parte la tradición cultural y por otra generando contradicciones, con el fin de promover alternativas para el futuro.
4. Combinar y equilibrar la convergencia con la diversidad.
5. Colaborar tanto con el mundo interior de la escuela como con el exterior, para que la experiencia educativa sea individual y socializadora.
6. Tener consciencia de la necesidad de actualización continua personal, científica y didáctica.

²¹ SCHÖN, D., *La formación de los profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós-MEC, 1992.

²² MARTÍN BRIS, M., *Organización y planificación integral de centros*, Madrid, Escuela Española, 1996, p. 69.

La formación es la respuesta necesaria a estos cambios, ya que es la única que puede proporcionar seguridad y satisfacción profesional y reducir las actitudes negativas que hacia los mismos adoptan los profesores, por la dificultad que encuentran para hacerles frente²³. En efecto, en cuanto a la inicial, ésta ha de dar prioridad a los conocimientos, las capacidades y las actitudes necesarios para acometer esos cambios. También los modelos de formación continua han de ser revisados para conseguir su mejor adecuación a las funciones actuales de los profesores y al modelo de competencia profesional al que se aspira. Se han de dirigir básicamente a los grupos de profesionales que construyen proyectos y elaboran el currículo en los centros docentes.

Los denominados «proyectos de formación en centros», que focalizan la actuación en el conjunto del equipo docente que diseña y desarrolla proyectos y que parten de las necesidades de formación identificadas por el propio centro, constituyen una estrategia sumamente adecuada. Ésta es la única vía capaz de conducir a un cambio en la cultura²⁴ de la escuela hacia una mejora, que no implica sólo la concepción y aplicación de un proyecto, sino la institucionalización de ese proceso, de manera que acabe formando parte del funcionamiento habitual.

3.6. El deporte escolar y su relación con los temas transversales

El deporte escolar no debe tener un tratamiento aislado, sino que ha de buscar una relación con las distintas áreas curriculares y extracurriculares. Además, presenta características que lo configuran

²³ ESTEVE, J., FRANCO, S. y VERA, J., *Los profesores ante el Cambio Social*, Barcelona, Anthropos y Universidad Pedagógica Nacional, 1995.

²⁴ «La cultura es más bien las creencias y convicciones básicas que mantienen los profesores y la comunidad educativa con la enseñanza, el aprendizaje de los alumnos y el funcionamiento del centro. La cultura incluye las relaciones que se establecen en el centro, las normas que afectan a la comunidad educativa y a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los sistemas de comunicación y el tipo de colaboración que se produce entre los profesores» (MARCHESI, A. y MARTÍN, E., *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid, Alianza Editorial, 1998, p. 133).

como un espacio muy adecuado para el tratamiento los llamados temas transversales. Éstos recogen contenidos educativos valiosos, que hacen referencia a problemas y realidades vivos en el ámbito social actual, que se manifiestan en la vida cotidiana, de importancia existencial en el presente y para el futuro y que demandan una respuesta educativa. Entroncan con una base ética social y personal, tienen un interés común y universal²⁵ y responden a un proyecto válido de sociedad y de educación. Con ellos se pretende contribuir a la formación integral de los alumnos, procurando que éstos adquieran una actitud crítica, reflexiva y autónoma frente a los problemas y sean capaces de adoptar comportamientos basados en valores racional y libremente asumidos²⁶.

Los temas transversales forman parte del currículo y constituyen una respuesta axiológica consensuada por toda la comunidad educativa. Por ello encuentran su expresión en el Proyecto Educativo de Centro y deben integrarse en los proyectos de ciclo y etapa y en las programaciones de aula. En la Comunidad Autónoma Vasca estos contenidos transversales se han concretado en seis temas, que se presentan a continuación, así como posibles aportaciones, desde el deporte escolar, a los mismos:

1. *Educación para la igualdad entre los sexos*. Son numerosas las situaciones en las que a través del deporte escolar el educador puede intervenir para romper actitudes de discriminación en función del sexo y dar las mismas oportunidades a todos en el desempeño de las actividades propuestas.
2. *Educación para la salud*. El educador deportivo procurará que el alumno sea capaz de cuidar del propio cuerpo, de observar determinadas reglas de higiene, de practicar deportes en el tiempo libre, de tener actitudes e información adecuada ante la sexualidad, de superar los estados de ánimo negativos, etc.
3. *Educación en los derechos y para la paz*. Desde el deporte escolar se deben trabajar el respeto a los demás, los valores

²⁵ LUCINI, F., *Temas Transversales y educación en valores*, Madrid, Anaya, 1994.

²⁶ MEC, «Temas Transversales», en *Cajas Rojas para la Reforma. Educación Primaria*, Madrid, MEC, 1992; MEC, *Temas Transversales y desarrollo curricular*, Madrid, MEC, 1993.

cooperativos, la solidaridad y la justicia social. A ello puede contribuir el que los propios participantes en las actividades asuman el protagonismo, facilitando el surgimiento de un comportamiento deportivo que canalice una agresividad positiva, teniendo en cuenta las reglas de juego y el respeto a los otros. Asimismo, ante los conflictos, se debe promover la discusión y el diálogo entre las partes enfrentadas para llegar a soluciones consensuadas.

4. *Educación para el consumo.* Hay que dotar a los alumnos de instrumentos que les permitan situarse de forma consciente y crítica frente a una sociedad que pretende crearles continuamente nuevas necesidades. En el ámbito de la actividad físico-deportiva, el educador puede desempeñar un papel mediador muy importante, enseñando a los chicos y chicas a analizar los mensajes seductores y engañosos de una publicidad que, bajo la apariencia de una total autenticidad, pretende fomentar la compra y consumo de determinados productos o marcas, bajo la promesa velada de alcanzar con ellos algo que no se tiene o de llegar a ser lo que se anhela. Los alumnos han de conocer el trasfondo económico que ese mundo esconde.
5. *Educación en medios de comunicación social.* Por su enorme popularidad y poder de seducción, muy especialmente sobre los niños y jóvenes, el deporte espectáculo mediático se convierte en un ámbito privilegiado para educar sobre los medios de comunicación. En efecto, no le faltan al educador deportivo oportunidades para hacer reflexionar a sus alumnos sobre el papel de los medios de comunicación social en la creación y difusión de noticias deportivas que dan lugar en los receptores a representaciones de la realidad mediadas por las mismas. Temas como la selección de acontecimientos que constituyen noticia, la concentración de la atención de los periodistas en el desempeño profesional y en la vida particular de ciertos deportistas, la diferente manera de ofrecer información sobre un mismo hecho desde diferentes medios, pueden constituir motivo de diálogo y reflexión. De esta forma se irá desarrollando en los chicos y chicas una capacidad de «lectura» crítica y creativa de los mensajes de

los medios, apoyada en la necesaria distanciaci3n de los mismos²⁷.

6. *Educaci3n vial*. Correr por la calle o jugar en ella, utilizar las bicicletas de paseo, los patines o los monopatines en la ciudad, son actividades frecuentadas por gran n3mero de ni1os y de j3venes y ofrecen numerosas situaciones que el educador deportivo puede aprovechar para la educaci3n vial.

En resumen, los temas transversales constituyen una buena base para fomentar el modelo de deporte escolar defendido en este texto y en el que se tiene en cuenta tanto el desarrollo personal de los alumnos, como su desarrollo social, haciendo que se sientan responsables de su destino y co-responsables del de la sociedad a que pertenecen.

3.7. El deporte escolar, una actividad extraescolar

El 3mbito de lo extraescolar permite a los centros educativos desarrollar iniciativas encaminadas a conseguir una oferta plural y amplia de actividades, entre ellas las deportivas, dirigidas a todos los miembros de la comunidad educativa e, incluso, a las personas que habitan en el entorno del centro. Tales actividades, aunque tienen lugar, normalmente, dentro de la escuela, se contextualizan fuera del curr3culo, no forman parte del horario lectivo y su car3cter es voluntario, esto es, ning3n alumno puede ser obligado a asistir a ellas. La libre elecci3n y su car3cter autot3lico, o lo que es lo mismo, el constituir un fin en s3 mismas, ya que no son objeto de ninguna calificaci3n, las convierten en espacios propicios para aut3nticas vivencias de ocio. En efecto, son actividades que inciden siempre en el tiempo libre, que gustan a los que las eligen, por lo que suelen manifestar una actitud positiva ante las mismas y cuya pr3ctica da lugar a una sensaci3n gratificante. En definitiva, oportunidades muy propicias para la educaci3n del ocio.

²⁷ PEREDA, V., *Audiovisualizaci3n, escuela y tiempo libre: la recepci3n televisiva del preadolescente, un proceso de mediaci3n m3ltiple*, Oporto, tesis doctoral, 1998.

Así, las actividades extraescolares suponen una importante contribución para una formación plena de los alumnos y un pilar imprescindible para alcanzar los objetivos propuestos en el Proyecto Educativo de Centro. Por ello, han de guardar una estrecha relación con las áreas curriculares y con los temas transversales y deben incluirse en el Plan Anual, una vez aprobadas por el Consejo Escolar. Esto significa que sus responsables, es decir, los educadores que las planifican y quienes las llevan a cabo, han de participar en la elaboración del Proyecto Educativo de Centro, porque son una pieza clave en la concreción del estilo educativo que éste preconiza. Por la misma razón, han de mantener una estrecha y continua relación con los miembros del claustro, relación que aún será más estrecha con los profesores de educación física y con otros estamentos de la comunidad educativa, como la asociación de padres, que tradicionalmente ha venido desempeñando un papel importante en estas actividades.

Tampoco hay que olvidar que existen instituciones externas a la escuela que participan de una u otra forma en este espacio extraescolar, como los ayuntamientos y las diputaciones, de quienes los centros reciben financiación para determinado tipo de actividades, entre ellas las deportivas, y que poseen sus propios proyectos. Esta compleja red de relaciones ha de tener como resultado un Programa de Actividades Extraescolares coherente con la línea educativa del centro, consensuado con el resto de los agentes participantes en el mismo y acorde con los objetivos y metodologías que instituciones reconocidas, como la *World Leisure and Recreation Association* (WLRA)²⁸, recomiendan para la educación del ocio. Además, en el caso del deporte escolar, no se pueden olvidar las disposiciones legales existentes sobre éste a nivel nacional y autonómico. El gráfico 2 representa estas relaciones.

Como se puede observar, actualmente, las líneas básicas curriculares diseñadas por el Ministerio de Educación y Cultura garantizan, independientemente de las concreciones particulares a que cada centro del Estado llegue en sus respectivos proyectos, una homogeneidad mínima entre todos ellos. Sin embargo, en el ámbito de lo extra-curricular esto no ocurre. Se constata un vacío, ya que las actividades

²⁸ Asociación Mundial de Ocio y Recreación.

extraescolares no se consideran imprescindibles para la formación mínima que han de recibir todos los ciudadanos y ciudadanas, sino complementarias. Por ello, la autonomía de que disfrutaban las escuelas hace que el desarrollo de este tipo de iniciativas sea potestativo para cada comunidad educativa, que podrá impulsar de formas totalmente diferentes la realización de actividades diversificadas, la colaboración con la sociedad y las corporaciones locales y un mejor aprovechamiento de sus instalaciones fuera del horario lectivo. Así, como se puede apreciar en el gráfico 2, mientras en algunos casos es un área inexistente (centro A), en otros manifiesta una gran riqueza (centro B).

Sin dudar de la repercusión que todo esto tendrá en la mejora de la calidad del servicio educativo prestado por cada escuela, no se puede dejar de referenciar también la trascendencia que las actividades extraescolares adquieren en el fomento del principio de igualdad de oportunidades. Si, hasta hace bien poco tiempo, los sistemas educativos de los países desarrollados han tenido como objetivo la extensión de la escolaridad obligatoria a toda la sociedad, hoy la aspiración se pone, más bien, en garantizar la posibilidad de acceso de todos los alumnos a las experiencias y educación que tienen lugar en las actividades extraescolares. Para ello es necesario que todos ellos cuenten, en su centro, con una oferta lo más amplia posible. Oferta que ha de ser gratuita o, al menos, evitar que nadie vea limitado el goce de la misma por causas económicas. Desde esta perspectiva, la escuela puede encontrar, en estos ámbitos no curriculares, espacios propicios para contribuir a la reproducción o a la disminución de las desigualdades sociales. Los alumnos cuyos centros no cultiven esta área extraescolar no sólo perderán la posibilidad de llevar a cabo ciertos aprendizajes y de disfrutar haciéndolo, sino que se convertirán en presa fácil de las formas más baratas y pasivas de «matar» el tiempo libre, como la televisión o los videojuegos, e incluso de otras más nocivas, esto es, con una direccionalidad menos positiva.

En este contexto, el Ministerio de Educación y Cultura elaboró el denominado «Programa de Apertura de centros en horario no lectivo», cuyos objetivos son los siguientes²⁹:

²⁹ MEC, *Las Actividades Extraescolares en los centros educativos*, Madrid, Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones, 1996.

1. Completar la oferta educativa que realiza el centro con nuevas actividades.
2. Ofrecer a los niños y jóvenes un lugar en el que pueden invertir su tiempo libre de forma diferente
3. Alcanzar una mayor rentabilidad social y educativa de las instalaciones y dotaciones de los centros.
4. Facilitar una relación de los alumnos con el centro menos marcada por la obligatoriedad y la rigidez de las actividades lectivas.

El origen de esta iniciativa puede encontrarse en el documento *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación*³⁰ y en la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. El programa se concibió en 1994 con un carácter experimental y limitado en el tiempo³¹. No obstante, las medidas adoptadas para impulsarlo y las iniciativas aprobadas en su desarrollo tienen una vocación de permanencia y pretenden alcanzar a la totalidad de los centros. Algunas de las medidas citadas son éstas:

- Medida 13: *«Se favorecerá la utilización, por parte de los estudiantes y de la sociedad en general, de los recursos de los centros en horario diferente al lectivo para la realización de actividades deportivas, artísticas y de estudio».*
- Medida 15: *«Se pondrá en marcha un programa de fomento de las actividades físico-deportivas en los centros».*
- Medida 19: *«Se promoverá la colaboración de la sociedad con los centros educativos a través de la acción voluntaria de personas o grupos que deseen contribuir con ello a ampliar la oferta de servicios educativos».*
- Medida 34: *«El Ministerio de Educación y Ciencia impulsará la colaboración con las Corporaciones locales para favorecer que los centros docentes promuevan para sus alumnos y los ciudadanos de su entorno una amplia oferta de actividades extraescolares y de promoción cultural y educativa».*

³⁰ MEC, 1994.

³¹ Cursos 94/95 y 95/96.

Por su parte, en el País Vasco, el Programa de Actividades Complementarias y Extraescolares se incorporó al sistema educativo por Resolución de 31 de agosto de 1995 del Departamento de Educación. Y nació, como recuerda el coordinador del programa en Bizkaia, Herminio Aparicio³², como respuesta a unas circunstancias que se vivían en la escuela pública: un preocupante excedente de profesorado, una oferta educativa insuficiente en su amplitud, poco atrayente en su contenido y escasamente formativa en su planteamiento de actividades complementarias y extraescolares, y una desvinculación de la demanda de servicios de las comunidades educativas.

Con la implantación del Programa, el Departamento de Educación dio un paso significativo en favor de una oferta extracurricular, al facilitar que profesionales de la enseñanza, en su voluntad de mejorar la calidad de ésta, diseñen y desarrollen proyectos novedosos, motivadores, capaces de transmitir ilusión a alumnos y alumnas, de potenciar sus actitudes de comunicación, colaboración, investigación, solidaridad y superación. Profesionales que con dedicación exclusiva y a jornada completa desarrollan su actividad profesional tras los objetivos de sus propios proyectos y los objetivos del Programa de Actividades Complementarias y Extraescolares:

1. Optimizar y rentabilizar los recursos humanos y materiales de los propios centros escolares.
2. Abrir las escuelas al entorno más tiempo que sus horarios lectivos, para que el alumnado disfrute de un espacio de encuentro con sus compañeros en el que se den fuertes procesos de socialización, se compartan experiencias y tengan opción a participar en actividades que desarrollan sus capacidades psicomotoras, afectivas y cognitivas.

Así, en Bizkaia, alumnos y alumnas de más de cien centros públicos disfrutaban de las actividades que estos proyectos generan y que se desarrollan en ámbitos como el juego y el deporte, la biblioteca escolar, la expresión artística, la astronomía, el medio ambiente y la comunicación. Todo hace sentir que podemos estar ante centros

³² H. APARICIO, «Un paso decisivo», *Eskola Kirola*, 14 de diciembre de 1999, p. 19.

que estén recorriendo las primeras etapas en un proceso simultáneo de doble dimensión:

1. El aprovechamiento de las posibilidades que el ámbito extracurricular permite para la consecución de los objetivos educativos propuestos en el Proyecto Educativo.
2. El fomento de las relaciones centro educativo-entorno.

El desarrollo progresivo de este proceso es un objetivo obligado en los planteamientos pedagógicos actuales para conseguir la continuidad horizontal entre los diversos medios en los que se desarrolla el alumnado. Lo contrario, como sostiene Martín-Moreno, supondría «ignorar las dinámicas ecológicas que configuran el contexto del establecimiento escolar»³³.

Pero para que esta concepción del deporte escolar y de las actividades extraescolares acabe por imponerse en los centros, se hace necesaria la emergencia de nuevos perfiles profesionales que las reivindiquen e impulsen.

3.8. Hacia un nuevo perfil del educador deportivo

Sin lugar a dudas, para poder llevar a cabo las actividades extraescolares, en general, y el deporte escolar, en particular, tal como se entienden en este trabajo, son necesarios nuevos perfiles profesionales o cambios en los existentes. En efecto, se trata de educadores que han de llevar a cabo las distintas tareas implicadas en la planificación, organización, desarrollo, coordinación y evaluación de este tipo de actividades, teniendo en cuenta siempre su integración en el Proyecto Educativo del centro y siguiendo las directrices marcadas para la educación del ocio por las instituciones competentes.

Para que estos profesionales puedan realizar adecuadamente las tareas, actividades y relaciones que se les solicita, han de poseer ciertos conocimientos, capacidades y actitudes. Se enumeran algunos:

³³ MARTÍN-MORENO, Q., «Relación entre el centro educativo y el entorno», en VV. AA., *Manual de organización de instituciones educativas*, Madrid, Escuela Española, 1996, p. 99.

1. Conocimientos:

- *Marco de referencia conceptual*, constituido por saberes procedentes de la Sociología, Psicología (general, evolutiva, del aprendizaje), Pedagogía (organización de centros, diseño, desarrollo y evaluación de proyectos).
- *Técnicas y procedimientos*: técnicas grupales, de motivación, de animación, de desarrollo de la creatividad, de comunicación, de diagnóstico de la realidad sobre la que se va a actuar.
- *Habilidades específicas*: habilidades sociales y aquellas propias del ámbito concreto en que va a trabajar el profesional (deporte, expresión musical, dramática).

2. Capacidades:

- Trabajo en equipo.
- Creatividad.
- Animación.
- Improvisación.
- Resistencia a la frustración.
- Convicción y confianza en las capacidades de los demás.
- Madurez emocional.
- Autoconcepto personal y profesional positivo.

3. Actitudes:

- Escucha.
- Colaboración/cooperación.
- Tolerancia.
- Disponibilidad.
- Acogida cordial.
- Flexibilidad.
- Investigadora.
- Receptiva a la innovación y al cambio.

La formación de estos profesionales ha de incluir necesariamente los aspectos mencionados y ha de optar por un diseño metodológico para su desarrollo que garantice una relación teoría-práctica presente en todos sus momentos.

Capítulo 4

Las habilidades del educador deportivo

Juan Francisco López

Un elemento atípico de la educación es el deporte, desde el momento en que emplea como medio las facultades motrices de la persona; pero, desde una perspectiva pedagógica, es un instrumento más de la educación. Por tanto, con los mismos requerimientos pedagógicos que cualquier otra herramienta educativa: fijación de objetivos, conocimiento y dominio de los medios, y conocimiento de la realidad social circundante.

Ayuda a conformar la personalidad del niño/adolescente, en su doble acepción: proceso que va de dentro afuera y viceversa. Por tanto, será educativa la práctica deportiva, no meramente por el hecho de aprender movimientos técnicos y tácticos, y mejorar física y psíquicamente, sino fundamentalmente, por ayudar a que se soliciten y movilicen las capacidades del que lo practica como afirman Imeroni, Giorgi y Vione y, de este modo, se estructure y defina su propio yo¹.

De forma que «las personas no son sólo músculos para ejercitar; son individuos que estimular para que participen y proyecten en la vida cotidiana los contenidos vitalizantes de la actividad física»².

¹ IMERONI, A., GIORGI, G., VIONE, F., *Gimnástica amb la 3a. Edat*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona, Colec. Esports a l'abast, n.º 1, 1984.

² GIMÉNEZ, J., SÁENZ-LÓPEZ, P. y DÍAZ, M., *El deporte escolar*, Huelva, Universidad de Huelva, 1997, pp. 76-79.

En el presente capítulo, vamos a enfocar la actividad formativa que debe desarrollar el educador deportivo, ya que dicha actividad debe estar enclavada en un proceso deliberado de comunicación y de enseñanza-aprendizaje, de cambio y capacitación, que, por otro lado, habrá de utilizar numerosos recursos y habilidades para lograr una eficaz comunicación: intercambio de información, comunicación informal, manejo de sentimientos y emociones, y solución de conflictos interpersonales.

4.1. El educador deportivo como modelo y referencia

La idea de la que partimos es que el deporte, en manos de un educador consciente, ofrece una oportunidad valiosa para que el niño pueda aprender a responsabilizarse de sus acciones, a tomar decisiones trascendentes, a superarse, a medir el riesgo, a perseverar en pro de un resultado buscado. Todo ello con la intensidad propia de la actividad física puesta en competencia con uno mismo o/y con otros.³ Este educador deportivo, como líder, debe encuadrar su tarea de acuerdo con cuatro aspectos básicos⁴:

1. Interés por la tarea: debe fomentar altos niveles de rendimiento, organizar y definir las actividades del equipo deportivo en función de sus objetivos.
2. Interés por las personas: se debe preocupar por las necesidades, intereses y problemas de los distintos miembros del equipo (niños, adolescentes).
3. Funcionamiento autocrático: debe tomar las decisiones que afectan al funcionamiento del equipo, y esperar que los distintos componentes sigan las instrucciones pertinentes.
4. Dinámica participativa: debe compartir con estos niños o adolescentes, la toma de decisiones que afectan al funcionamiento grupal.

³ CORPAS, F., TORO, S. y ZARCO, J., *Educación física. Manual para el profesor*, Málaga, Aljibe, 1991, pp. 239-260.

⁴ GIL ROALES-NIETO, J. y DELGADO, M., *Psicología y pedagogía de la actividad física y el deporte*, Madrid, Siglo XXI, 1994, pp. 53-81.

Serán las condiciones en que se desarrollen las prácticas deportivas las que configuren el carácter educativo o no del deporte. Es decir, lo educativo no se sitúa tanto en su variedad y complejidad de recursos técnicos y tácticos como en el modo en que el educador de las actividades organiza las condiciones en que se va aprendiendo.

Es decir, al educador deportivo le consideraremos hábil interpersonalmente siempre y cuando, por un lado, recurra a una amplia variedad de recursos de comportamiento lingüístico, paralingüístico y no verbal, adecuándolos a la situación y a los objetivos establecidos y, por otro lado, estructure las interacciones de un modo eficaz por medio de la adecuada combinación de los elementos conductuales citados, de tal forma que le facilite el logro de los objetivos. Más en concreto, las habilidades que el educador deportivo debe poner en marcha o utilizar, sin duda alguna, le proporcionarán importantes ventajas para⁵ lo siguiente:

1. Abordar las conductas tanto a un nivel máximo de concreción (atendiendo a sus elementos más moleculares: comunicación no verbal, paralingüística y verbal) como a un nivel máximo de generalidad (perspectiva molar, que engloba los elementos moleculares combinados) o a un nivel intermedio, con las ventajas que los distintos niveles de abstracción proporcionan.
2. Aplicar programas de entrenamiento para líderes con un alto nivel de eficacia.
3. Incorporar aspectos cognitivos y situacionales.
4. Adaptarse a la práctica totalidad de situaciones de interacción entre él y su equipo.

De hecho, las grandes líneas de actuación del educador se dirigen a conseguir unos hábitos de salud y mejora de la calidad de vida, una formación y desarrollo personal completo y equilibrado, y una vía de relación y participación social. Para la obtención de estos fines, es importante que el educador conozca qué elementos

⁵ WEINBERG, R. y GOULD, D., *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*, Barcelona, Ariel Psicología, 1996, pp. 132-150 y 188-202.

van a intervenir en el proceso y cómo se implican o interrelacionan en su actuación. Esto conlleva, por un lado, el conocimiento de la actividad física y deportiva en un contexto recreativo lejos del objetivo estrictamente deportivo de alto rendimiento y, por otro lado, el respeto a las características de los componentes del equipo sobre el que interviene: posibilidades físicas, psicomotrices, entorno social, económico, cultural⁶.

Y, en consecuencia, los objetivos que debe perseguir un educador deportivo con su equipo, principalmente, son⁷:

1. Posibilitar a cada niño y adolescente el desarrollo de sus propias capacidades corporales y motrices, que le permitan saber utilizar su cuerpo no tan sólo en la realización de las actividades deportivas, sino en las propias de la vida cotidiana.
2. Ofrecer un amplio abanico de posibilidades y recursos para que cada persona encuentre su manera de moverse, de coordinar distintos movimientos, de ejecutar determinadas habilidades, sin la imposición de un modelo estereotipado.
3. Reforzar la seguridad y confianza personal.
4. Atender e implicar sus capacidades intelectuales.
5. Ayudar a la desinhibición, expresión y comunicación con los demás.
6. Procurar la comodidad y relajación de cada niño, así como la naturalidad y espontaneidad.
7. Estimular la reflexión, el espíritu crítico y la autonomía personal.
8. Integrar al equipo en la dinámica social y cultural de la comunidad.
9. Inculcar la solidaridad y cooperación como elementos básicos de la convivencia.

Consiguientemente, podemos destacar toda una serie de habilidades relevantes para una eficaz comunicación en este ámbito

⁶ COCA, S., «El binomio Ocio-deporte», *Documentos de Estudios de Ocio: Los desafíos del Ocio*, 3, Bilbao, Universidad de Deusto, 1996, pp. 174-179.

⁷ SÁNCHEZ, F., «El deporte como medio formativo en el ámbito escolar», en D. BLÁZQUEZ, *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, Zaragoza, INDE, 1998, pp. 77-92.

deportivo, esencialmente a nivel grupal, aunque combinando los planos tanto personal como social. Las principales se enumeran a continuación.

4.2. Habilidades relevantes del educador deportivo encaminadas a una eficaz comunicación

4.2.1. Habilidades básicas para el intercambio de información

Estas habilidades esenciales para el acercamiento y adecuada ubicación entre dos o más personas contienen como elementos sustanciales la habilidad para recibir información y la habilidad para aportar información.

4.2.1.1. Habilidad para recibir información

Este recurso viene determinado por todas aquellas conductas que resultan efectivas para que los interlocutores manifiesten sus intereses, necesidades, preocupaciones, y proporcionen también información veraz de los efectos derivados de la interacción entre el educador deportivo y los niños o adolescentes. En este caso, al educador también le permite obtener información sobre preferencias en relación con la metodología y procedimientos específicos utilizados en los entrenamientos y encuentros deportivos. Se tienen en cuenta diferentes elementos para hacer efectiva esta habilidad⁸:

1. Escuchar con detenimiento: asumiendo una postura activa, mayor contacto visual, adoptando una expresión facial de atención, informando al niño o adolescente a través de señales verbales y no verbales de que, en efecto, se está escuchando con sumo interés, tomando notas si procede, adoptando una expresión adecuada a los sentimientos que pueda transmitir.
2. Observar cuidadosamente mientras se escucha: se comunica mejor quien observa por sistema el comportamiento de su

⁸ GRACA, A. y OLIVEIRA, J., *La enseñanza de los juegos deportivos*, Barcelona, Paidotribo, 1997, pp. 25-45.

interlocutor prestando atención a lo que dice y, sobre todo, a cómo lo dice y tratando de descifrar cómo se siente y qué está comunicando, por ejemplo, con sus silencios, con sus gestos interrogativos, con su respiración entrecortada y con la evitación de la mirada.

3. Estimular y preguntar sobre el tema: se transmiten señales al interlocutor que denotan que se tiene interés acerca de lo que se está transmitiendo y deseo de obtener más información sobre el tema.
4. Dar respuestas congruentes: seguir el hilo de la conversación que se está manteniendo, a fin de poder mantener una dinámica bidireccional.
5. Pedir aclaraciones si fuera necesario: si se muestra confusa alguna de las partes, se deben pedir aclaraciones o hacer resúmenes de lo que se está tratando para facilitar el transvase de información.
6. Ayudar a que el deportista tenga una percepción de control: el proceso de comunicación mejora considerablemente si se logra crear un clima de comunicación grato y no amenazante. Esto se facilita si se transmite información relevante de forma que el interlocutor pueda percibir que tiene la situación bajo control.
7. Identificar las reglas de la situación: si se escucha y observa con cuidado, resultará fácil identificar las distintas reglas de este escenario interpersonal o contrastar las hipótesis que se van elaborando acerca de las necesidades del equipo. Mientras se observa, es conveniente preguntarse por los objetivos, intereses, preocupaciones y necesidades de quien se tiene delante y si es o no apropiado introducir cambios en el propio proceso de comunicación.
8. No interpretar, preguntar: preguntar antes de interpretar precipitadamente lo que el interlocutor ha dicho o ha hecho es un modo de controlar los errores en el procesamiento de la información.

Algunas de las herramientas que pueden ser útiles al monitor deportivo para el mejor desarrollo de esta habilidad son, por un lado, la formulación de preguntas abiertas y cerradas dependiendo,

por ejemplo, del momento de la conversación o del contenido a tratar; por otro lado, el parafraseo, gracias al cual se devuelve al interlocutor el significado de lo que le está queriendo transmitir, es decir, el educador se sitúa como espejo o reflejo de lo que revela el niño o adolescente; otra herramienta pudiera ser el resumen de lo que hasta ese momento le ha expuesto⁹.

No obstante, pueden cometerse errores por falta de experiencia, conocimiento del contexto o del equipo, o excesivo entusiasmo, de manera que se proceda culpando inmediatamente al interlocutor, intercambiando tópicos inapropiados, mostrándose a la defensiva, siendo hiperdirectivo (guiando sus manifestaciones), empleando excesivas cuestiones, moralizando, incomodando ante los silencios.

4.2.1.2. Habilidad para aportar información

Esta habilidad se refiere a aquel comportamiento que promueve la adquisición, por parte del interlocutor, de información sobre normas, intereses, preocupaciones, necesidades, incluyendo referencias acerca de las consecuencias derivadas de la interacción entre el educador deportivo y su equipo. En efecto, este educador proporciona conocimientos sobre la metodología y procedimientos referidos a los entrenamientos y encuentros deportivos. Se pueden considerar diversos aspectos a tener en cuenta para desarrollar convenientemente esta habilidad¹⁰:

1. Los mensajes deben ser no coercitivos: se prefieren aquéllos que dan oportunidad de elegir entre varias opciones a aquéllos otros que, con opciones cerradas y predefinidas, aparecen con intentos deliberados de influir y controlar.
2. El educador debe permitir expresar la no aceptación y las dificultades para el cambio: el mensaje es más efectivo si se posibilita verbalizar o expresar respuestas negativas o de rechazo por parte de quienes están en un proceso de cambio. Incluso, si los consejos preventivos incluyen un reconocimiento

⁹ DURAND, M., *El niño y el deporte*, Barcelona, Paidós, 1988, pp. 136-153.

¹⁰ EBERSPÄCHER, H., *Entrenamiento mental. Un manual para entrenadores y deportistas*, Zaragoza, INDE, 1995, pp. 21-44.

explícito de las dificultades que los niños y adolescentes pueden encontrar para modificar sus prácticas de riesgo, es más probable que los mensajes sean recibidos de modo más positivo. Sería muy interesante describir las acciones que se puedan realizar para evitar consecuencias negativas, y siempre que los mensajes puedan, en efecto, realizarse.

3. Permitir al interlocutor que saque sus conclusiones: si el equipo está motivado y ha comprendido el mensaje, es deseable que lleguen a sus propias conclusiones. Esto conlleva una mejor comprensión y recuerdo de la situación.
4. Sistematizar la información: la efectividad de la transmisión de la información depende de un proceso de planificación¹¹. Este plan pudiera incluir las siguientes estrategias:
 - a) Análisis del equipo deportivo: la información se organizará y transmitirá mejor si conocemos el grupo o el/los sujeto/s con quienes interactuamos;
 - b) Responsabilidad de sujetos relevantes: el educador deportivo debe tener en cuenta al líder del equipo para que asuma el compromiso y se eviten distanciamientos o resistencias entre ambas partes;
 - c) Disposición de objetivos para la comunicación: los propósitos deben ser claros y sin ambigüedad posible, a fin establecer el marco idóneo para propiciar una adecuada selección de estrategias y materiales a utilizar;
 - d) Jerarquización de la información a transmitir: el educador deportivo debe identificar a priori todo aquello que desea que los niños o adolescentes recuerden, organicen y estructuren, y sea significativo y relevante en su contexto deportivo.

El cuadro 1 ilustra la combinación de estas dos habilidades principales, el recibir y el aportar información, siendo esencial que, en la base de cualquier relación interpersonal, para que ésta sea efectiva al máximo exista una secuencia bidireccional.

¹¹ SINGER, R., *El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte*, Barcelona, Hispano Europea, 1986, pp. 112-122 y 189-203.

Cuadro 1

Diferenciación de la comunicación interpersonal en el ámbito deportivo

Comunicación interpersonal	Unidireccional	Bidireccional
Facilidad	Fácil	Difícil
Control	Educador	Educador y educando
Retroalimentación	Ninguno	Máximo
Flexibilidad	No requerida	Capaz de cambiar con retroalimentación del receptor
Rol del educador deportivo	Preceptor	Corrector
Determinación de la comprensión	A medio/largo plazo	Inmediato

Fuente: elaboración propia a partir de la COMISIÓN NACIONAL DEL DEPORTE, *Algunas propiedades de los pequeños grupos y colectivos en la educación física y el deporte*, Méjico, Dirección General del Desarrollo del Deporte, 1994, pp. 7-26.

En síntesis, el proceso bidireccional entre el educador deportivo y los niños/adolescentes componentes del equipo debe seguir la siguiente evolución:

1. Decidir y elegir con quién o quiénes se va a comunicar, el momento y lugar apropiados y el tema de conversación.
2. Recibir y comprender lo que transmite el interlocutor. Para ello, es necesario, en primer lugar, escuchar lo que éste dice, prestarle atención, dar señales de escucha activa y reforzarle en su actuación; en segundo lugar, observar cómo lo dice. Se atiende a la identificación de sentimientos y emociones del otro y a la identificación e interpretación de indicios para mantener, finalizar la conversación o cambiar de tema; y, en tercer lugar, hacer preguntas al niño solicitando más información sobre la cuestión.

3. Responder a lo que formula el interlocutor, expresando el propio parecer, es decir, lo que pueda pensar y sentir el educador. El educador deportivo debe proceder siendo breve, claro y conciso: primero, respondiendo a las preguntas que vaya exponiendo el interlocutor; segundo, expresando sus ideas y opiniones; tercero, proporcionando información adicional relevante sobre sí mismo; y, cuarto, acompañando lo que manifiesta con un lenguaje corporal adecuado (niveles no verbal y paralingüístico).
4. Mantener la conversación entre el educador y el equipo, respetando los turnos a la hora de hablar, propiciando un ambiente cordial, y cambiando de tema cuando se estime oportuno.

4.2.2. *Habilidades básicas para la comunicación informal*

Este segundo recurso contiene, a su vez, toda una variedad de habilidades que debe enriquecer esta relación interpersonal¹²: habilidad para mostrarse amable y cortés, habilidad para reforzar, habilidad para ayudar, habilidad para prestar ayuda, habilidad para unir al grupo.

4.2.2.1. Habilidad para mostrarse amable y cortés

Se trata de un conjunto diverso de conductas que el educador deportivo debe desarrollar al interactuar con su equipo de niños o adolescentes, de cara al logro de un ambiente cordial, agradable y amable. Este comportamiento se puede desglosar en los siguientes pasos:

1. Establecer contacto ocular con la/s persona/s.
2. Efectuar la expresión verbal adecuada a cada caso, ya sea para agradecer, ya sea para disculparse, pedir perdón.

¹² FELTZ, D., «Comprensión de la motivación en el deporte: una perspectiva de auto-eficacia», en R. GLYN (Ed.), *Motivación en el deporte y el ejercicio*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1995, pp. 123-137.

3. Acompañar la expresión verbal con gestos y expresión no verbal apropiada; por ejemplo, sonrisas, gestos de manos y brazos, tono de voz, postura, distancia y orientación con relación al interlocutor, etc.

4.2.2.2. Habilidad para reforzar

El refuerzo o acción reforzante se puede transcribir en un comportamiento referido a características, cualidades o productos obtenidos por el educando. Se trata de reconocer, ensalzar y afirmar positivamente algo que le implica al interlocutor, que puede ser ajeno o compartido. Los pasos que componen esta habilidad son los siguientes:

1. Contactar ocularmente con el individuo o grupo.
2. Expresar una frase o comentario de elogio, a la vez que especificar, necesariamente, aquello que se alaba.
3. Añadir componentes paralingüísticos y no verbales acordes con lo que se indica. Es esencial tener en cuenta lo que puede agradar al oyente.
4. Ser sincero, honesto y justo. Es decir, alabar de acuerdo con lo que realmente el educador siente y manifiesta.

4.2.2.3. Habilidad para ayudar

La diversidad de situaciones que puede vivir un monitor deportivo con su equipo hace presuponer que esta habilidad puede desglosarse, a su vez, en dos: pedir y prestar ayuda. En el caso de la petición de ayuda, la secuencia sería la siguiente:

1. Asegurarse de que se necesita ayuda. Se requiere el apoyo de otro/s.
2. Determinar qué persona/s pueden ayudar y elegir entre ellas la que consideremos más idónea para la situación concreta.
3. Acercarse a esa/s persona/s y formular la petición de ayuda mediante expresión verbal adecuada y lenguaje corporal congruente. Tal petición debe expresarse atendiendo a los siguientes apuntes:
 - a) la petición, que sea clara y específica;

- b) se debe explicar la importancia que tiene lo que se necesita;
 - c) se debe utilizar un tono amable y cordial;
 - d) la petición no se debe manifestar como exigencia.
4. Agradecer y valorar cordialmente la ayuda recibida.
 5. Buscar otras alternativas en caso de que se deniegue la ayuda, como, por ejemplo, repetir la petición de ayuda, explicando más las razones, o buscar otra persona.

4.2.2.4. Habilidad para prestar ayuda

En este caso, también podemos considerar dos posibilidades: por un lado, se nos requiere esa ayuda y, por otro lado, creemos que alguien necesita esa ayuda, aunque no la haya solicitado.

1. Habilidad para prestar ayuda solicitada:
 - a) Escuchar atentamente al sujeto para entender correctamente lo que necesita.
 - b) Efectuar lo que la otra persona necesita.
 - c) Hacerlo de tal manera que esa persona se sienta cómoda y satisfecha.
2. Habilidad para prestar ayuda no solicitada:
 - a) Acercarse al individuo que creemos que necesita ayuda y preguntarle si es así.
 - b) En caso afirmativo, se procederá a realizar los pasos del caso de ayuda solicitada.

Ante la negación de una petición de ayuda, es preciso:

1. Prever las consecuencias que puede conllevar el negarse.
2. Exponer las razones de la negativa y disculparse ante la otra persona.
3. Remitirle a otra/s persona/s que le pudiera/n ayudar.

4.2.2.5. Habilidad para unir al grupo (cooperación)

En la relación entre los distintos niños o adolescentes que forman un equipo deportivo debe cuidarse la cooperación. El educador debe conseguir que éstos tomen parte en cualquiera de los ejercicios

y actividades comunes, lo que implica reciprocidad de conductas, intercambio en el control de la relación y facilitación de las tareas. Todo ello supone la colaboración de y con otros componentes del grupo para la ejecución de las actividades en común¹³. Esta habilidad de cooperación se puede dividir en varios componentes:

1. Intercambiar el control de la interacción, actuar por turnos.
2. Participar activamente en la actividad facilitando su desarrollo, proponiendo sugerencias, ideas nuevas, iniciativas propias o ajenas.
3. Pedir ayuda y ser sensible a las necesidades de otros.
4. Dar ánimo, ofrecer reforzamiento y elogio.
5. Seguir las normas o reglas establecidas para una actividad o situación determinada.
6. Intervenir en la interacción con un tono amistoso, cordial y positivo, de forma que el contacto llegue a ser amable y mutuamente satisfactorio.
7. Aceptar, según el caso, el éxito o el fracaso.

4.2.3. *Habilidades para el manejo de emociones y sentimientos*

Los mensajes estimulantes, orientaciones y apoyo emocional desempeñan un importante papel en el desarrollo y mantenimiento de un buen clima dentro de un grupo como es el equipo deportivo. Esta habilidad comprende desde las meras expresiones de afecto y preocupación o comprensión hasta aquéllas otras que proveen explícitamente de orientación específica¹⁴.

4.2.3.1. Habilidad para expresar emociones

Expresar emociones significa comunicar a otra/s persona/s cómo se siente uno, cuál es su estado de ánimo o qué emociones tiene,

¹³ GRANDA, J. et al., *Modelos organizativos del deporte en edad escolar. Evaluación de una alternativa*, Granada, Universidad de Granada, 1998, pp. 31-44.

¹⁴ SORIA, A. y CAÑELLAS, A., *La animación deportiva*, Zaragoza, INDE, 1991, pp. 73-102.

posibilitando que los receptores reaccionen adecuadamente. Incluso puede suponer comunicar a los demás los sentimientos que le provocan.

Los pasos que se pueden establecer dentro de esta habilidad son los que siguen:

1. Darse cuenta y notar la emoción. Para ello hay que observarse a sí mismo: ¿qué siento?, ¿cómo me siento?
2. Descubrir e identificar las razones, causas y antecedentes de esa emoción.
3. Manifestar esa emoción o sentimiento con expresión verbal adecuada y lenguaje corporal oportuno. Esto vendría traducido en, primero, buscar el momento y lugar adecuado; segundo, describir breve y claramente cómo te sientes; tercero, dar las razones y causas de ese sentimiento; y, cuarto, agradecer a la otra persona que le escuche.
4. Buscar formas de, si es positiva, mantener y/o intensificar la emoción o, si es negativa, reducir y/o eliminar la emoción.

4.2.3.2. Habilidad para recibir emociones

Recibir emociones significa responder adecuadamente ante éstas y los sentimientos que expresan los demás. Supone, también, contestar a los sentimientos que uno mismo provoca en los demás. Los pasos que pueden describir la habilidad de responder a las emociones son estos:

1. Identificar emociones y sentimientos positivos y negativos en los educandos. Es necesario, primero, observar lo que hacen los demás, atendiendo a su expresión corporal; segundo, escuchar lo que puedan decir. Permitir que puedan expresar sus sentimientos, comuniquen su emoción; y, tercero, deducir e imaginar causas para ese sentimiento.
2. Ponerse en el lugar del otro/s para comprender sus sentimientos.
3. Responder adecuadamente, con expresión verbal y lenguaje corporal: ¿qué se puede hacer para que la otra/s persona/s se sienta/n mejor?

4.2.3.3. Habilidad para defender los propios derechos

El hecho de comunicar a los demás que no se están respetando sus derechos, que están haciendo algo que molesta o es injusto, significa que la persona está siendo habilidosa a la hora de defender sus derechos. Ejemplos claros podrían ser rechazar una petición, plantear quejas o reclamaciones, o solicitar cambios de conducta. La habilidad para defender derechos propios y particulares conlleva:

1. Conocer los propios derechos y ser consciente de ellos.
2. Darse cuenta de que en esa situación no se están respetando sus derechos. Percatarse de la insatisfacción y disgusto personal o grupal.
3. Comunicar a los demás que se desea el respeto de sus derechos. En concreto: primero, buscar el momento y lugar apropiados; segundo, utilizar expresión verbal correcta: expresión directa, mensajes «yo», brevedad; y, tercero, utilizar expresión no verbal y lenguaje corporal asertivo; es decir, se trata de que uno sea respetado, a la vez que el otro lo es igualmente.
4. Pedir cambio de conducta mediante sugerencias o peticiones.
5. Agradecer el haber sido escuchado.

Con relación a la recepción y respuesta a la defensa de los derechos por parte del interlocutor, se trata de:

1. Escuchar con atención e interés lo que se le comenta.
2. Ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista.
3. Controlar el enfado y/o la sensación desagradable que puede producir la escucha de su reivindicación.
4. Actuar en consecuencia, que implica, primero, ceder, si es necesario, y hacerlo de buen grado; y segundo, negarse si no es oportuno lo que se pretende.

4.2.3.4. Defender las propias opiniones

La defensa de las propias opiniones pasa por la manifestación a los demás de la visión personal, es decir, del propio punto de vista, ideas y postura respecto a determinados temas o situaciones. El desarrollo de esta habilidad no es fácil, ya que cada persona puede

opinar de manera diferente; no obstante, esta defensa debe llevarse a efecto sin imposición. La concreción de esta habilidad se puede contemplar en los siguientes pasos:

1. Hacerse atender por los demás.
2. Señalar lo que se piensa sobre el tema en cuestión. Se expone el propio punto de vista.
3. Defender las opiniones propias en caso de ser desoídas o criticadas. Estrategias adecuadas podrían ser la repetición de las opiniones o la incorporación de nuevos matices.

En caso de no estar de acuerdo con esas opiniones, es decir, disentir con el otro: por un lado, escuchar correctamente las ideas del interlocutor y, por otro, expresar el desacuerdo de modo cordial y agradable. En síntesis, la habilidad para el manejo de emociones y sentimientos puede operativizarse de la siguiente manera:

1. Permitir expresar las emociones y sentimientos personales.
2. Observar, por sistema, las emociones y dar señales de que se perciben.
3. Reconocer los sentimientos como respuestas a situaciones y acontecimientos específicos, particulares.
4. Mostrar interés por los objetivos, necesidades e intereses, así como por los esfuerzos y logros obtenidos.
5. Convertir los fracasos en oportunidades para mejorar.
6. Orientar procesos de solución de problemas.
7. Alentar la búsqueda de otros apoyos.

4.2.4. *Habilidades para la solución de conflictos interpersonales*

Este cuarto tipo de habilidad contiene diversos componentes: habilidad para la identificación de un conflicto, habilidad para generar alternativas, habilidad para anticipar consecuencias, habilidad para elegir una solución eficaz, habilidad para verificar la solución elegida¹⁵.

¹⁵ BUCETA, J., *Psicología del entrenamiento deportivo*, Madrid, Dykinson, 1998, pp. 178-293.

4.2.4.1. Habilidad para la identificación de un conflicto

La identificación de un conflicto supone reconocer que existe una situación conflictiva con otro/s jugador/es y, además, delimitar y especificar exactamente cuál es el conflicto.

Si bien todo conflicto puede tener su cara positiva o/y negativa, incluso puede ser un conflicto individual o grupal que pudiera aparecer en este contexto deportivo.

Cuadro 2

Aspectos positivos y negativos del conflicto interpersonal en el ámbito deportivo

El conflicto interpersonal en el juego deportivo	
<i>Aspectos positivos</i>	<i>Aspectos negativos</i>
1. Motor de cambio personal y grupal	1. La comunicación se reduce y se convierte en más insegura
2. Estimula el interés y curiosidad	2. Se estimula la idea de que la solución es una cuestión de fuerza
3. Contribuye a establecer la propia identidad personal y de equipo	3. Se forma una actitud hostil que incrementa la sensibilidad a las diferencias
4. Facilita la comunicación abierta y honesta entre los componentes del equipo	4. Las normas de relación interpersonal se vuelven inaplicables
5. Fomenta el reconocimiento de la legitimidad del otro y sus intereses	5. Se producen juicios erróneos basados en falsas percepciones
6. Conduce a la confianza, sobresaliendo las semejanzas por encima de las diferencias	6. Se origina una polarización del pensamiento

Fuente: elaboración propia a partir de DECHAVANNE, N., *El animador de las actividades fisicodeportivas para todos*, Barcelona, Ministerio de Educación y Ciencia, 1991, pp. 105-114.

Para identificar y especificar un conflicto interpersonal es necesario dar respuesta a cuestiones como éstas:

1. ¿Cuál es el conflicto? ¿Qué ocurre en esta situación?
2. ¿Qué hiciste o dijiste? ¿Por qué?
3. ¿Qué hizo o dijo la otra persona? ¿Por qué?
4. ¿Cuál fue el motivo? ¿Qué piensas que causó el problema?
5. ¿Cómo te sientes? ¿Por qué?
6. ¿Cómo crees que se siente la otra persona? ¿Por qué?
7. ¿Qué pensaste en ese momento?
8. ¿Qué crees que pensó la otra persona?
9. ¿Qué quieres conseguir? ¿Por qué?
10. ¿Qué quieres que haga la otra persona? ¿Por qué?

En definitiva, las estrategias que se deben contemplar son las siguientes:

1. Identificar y formular el problema y analizar la situación conflictiva.
2. Recrear la situación en la que queden especificados, primero, las emociones y pensamientos de los implicados en el conflicto; segundo, los motivos que provocaron la situación conflictiva; y tercero, los objetivos que pueden pretender lograr los implicados en el hecho.

4.2.4.2. Habilidad para generar alternativas

La aparición de un conflicto interpersonal, tras su identificación, debe acarrear la generación de múltiples alternativas capaces de ser soluciones y, además, eficaces o satisfactorias para ambas partes.

Para generar alternativas relativas a un conflicto determinado es ineludible dar respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se puede resolver el problema?
2. ¿Qué se puede hacer y/o decir para solucionar el problema?
3. ¿Qué harías tú para solucionar el problema?
4. ¿Qué otras propuestas añadirías, incluso si no se pudieran realizar las anteriormente mencionadas?

Bajo la formulación de estas cuestiones subyacen dos importantes acotaciones: por un lado, cuanto mayor sea el número de alternativas, mayor será la probabilidad de que lleguemos a encontrar la solución más satisfactoria para todos los implicados y, por otro lado, todos los conflictos se pueden solucionar de múltiples formas, no necesariamente de una sola.

4.2.4.3. Habilidad para anticipar consecuencias

Es necesario considerar, antes de actuar, la previsión de consecuencias derivadas de acciones propias o ajenas. Se trata de dialogar, debatir, reflexionar sobre los posibles resultados después de la implementación de cada una de las soluciones. Para anticipar consecuencias ante un conflicto interpersonal, se deben examinar preguntas como éstas:

1. Si yo hago, ¿qué puede ocurrir después?
2. Si el interlocutor hace, ¿qué puede ocurrir después?
3. ¿Es una posible solución que acabaría con el conflicto?

En concreto, la anticipación contempla:

1. Aquellas consecuencias que sean positivas y negativas.
2. Aquellas consecuencias para el sujeto y para el resto de los implicados en el conflicto.
3. Aquellas consecuencias para la interacción de ambas partes.
4. La efectividad de la solución.

4.2.4.4. Habilidad para elegir una solución eficaz

La elección de una solución satisfactoria para todas las partes implicadas comporta tomar una decisión después de evaluar cada una de las alternativas ya propuestas y llegar a determinar qué solución se puede poner en práctica.

El proceso de selección de la solución más eficaz para este conflicto prosigue con las siguientes cuestiones:

1. Esta solución ¿es una buena idea? ¿Por qué?
2. ¿Es contraproducente, atenta contra los derechos de alguna de las partes implicadas?

3. ¿Esa solución es justa?
4. ¿Cómo afecta a la otra parte? ¿Cómo se va a sentir?
5. ¿Cómo me hace sentir?
6. ¿Esta posible solución resuelve el conflicto creando otro/s?
7. ¿Cuál es la más interesante? ¿Cuál conseguirá mejor resultado?

Llegados a este momento del proceso, y a pesar de poder ubicarse en anteriores pasos del mismo, conviene atender a los fundamentos básicos de la retroalimentación.

Cuadro 3

Reglas básicas para la retroalimentación en un equipo deportivo

La retroalimentación en un equipo deportivo
1. Ser descriptivo en lugar de juzgar
2. Ser específico más que general
3. Tratar con comportamientos que puedan ser cambiados
4. Proporcionar la retroalimentación cuando se desea
5. Considerar los motivos para dar y recibir retroalimentación
6. Proporcionar retroalimentación cuando el comportamiento tiene lugar
7. Facilitar retroalimentación cuando su exactitud pueda ser contrastada

Fuente: elaboración propia a partir de HERNÁNDEZ, J., *Análisis de las estructuras del juego deportivo*, Zaragoza, INDE, 1998, pp. 145-159.

4.2.4.5. Habilidad para verificar la solución elegida

La verificación de la solución elegida comprende planificar la puesta en práctica de la solución, es decir, programar paso a paso cómo se va a ejecutar ésta, qué se va a hacer, qué medios se van a poner en juego, qué obstáculos pueden aparecer e interferir la con-

secución de la meta y cómo se pueden salvar. Para constatar y confirmar la solución elegida, se puede atender a los siguientes pasos:

1. Planificar paso a paso lo que se va a hacer.
2. Reconocer y anticipar obstáculos que pueden dificultar y/o interferir en el logro de los objetivo/s.
3. Poner en práctica la solución, según lo planificado.
4. Evaluar los resultados obtenidos.
5. En caso de haber sido exitosa su ejecución, promover el refuerzo y autorrefuerzo.

En resumen, debemos contemplar como básicos, para esta interacción formativa dentro del equipo deportivo, los siguientes puntos¹⁶:

1. La cohesión del equipo, así como la relación directa y la participación activa de todos los niños o adolescentes.
2. El trato individualizado adecuado al grupo, a sus intereses y objetivos.
3. El aspecto lúdico presente en la programación y metodología del educador.
4. Las actividades abiertas y adaptadas a todos los participantes.
5. Las actividades estrechamente ligadas a la dinámica cultural, deportiva y social de la comunidad.
6. El educador como agente que propone, estimula y activa al equipo deportivo.
7. La importancia de la práctica de actividades globales que incidan sobre el desarrollo corporal y motor, sean cuales sean sus capacidades.
8. La utilización de la actividad competitiva siempre como medio y no como fin en sí misma.

Y, junto con todo el detallado conjunto de habilidades básicas para el educador deportivo, configura un bagaje esencial para la consecución y mejora de una comunicación entre los educandos y él, que debería caracterizarse siempre por su dinamismo, agilidad, fluidez y espontaneidad.

¹⁶ COCA, S., *El hombre deportivo*, Madrid, Alianza Deporte, 1993, pp. 15-31.

Capítulo 5

El deporte escolar durante la infancia: claves para la gestación de preferencias y adquisición de hábitos deportivos

María Jesús Monteagudo

Si algo es sorprendente en el ser humano, es su capacidad de aprendizaje, de absorción y de asimilación inteligente de sus experiencias; capacidad que se encuentra especialmente receptiva durante las primeras etapas de la vida, puesto que nacemos abocados a descubrir a los demás, a nosotros mismos, a nuestro entorno, primero inmediato, luego imaginado y, finalmente, global.

Situarnos en un período concreto de esta etapa infantil, concretamente entre los 6 y los 12 años, resulta esencial para alcanzar el objetivo que se plantea en los siguientes párrafos. Se trata de arrojar luz sobre la importancia que tiene la infancia como momento crítico para la aparición de las primeras preferencias deportivas, que comienzan a configurar un estilo propio de ocio. Se pretende, en este marco, clarificar el papel del adulto, bien como parte de la familia, bien como entrenador o monitor deportivo, haciendo especial énfasis en su responsabilidad como agente educativo que debe intervenir activamente en el proceso de gestación y consolidación de ciertos hábitos deportivos durante la infancia.

Coherentes con el planteamiento de los capítulos anteriores, mantenemos la idea de un deporte entendido y vivido en estos años

como actividad de ocio¹, por tanto, voluntaria y sobre todo satisfactoria, que sienta las bases para un actual y posterior disfrute de la práctica deportiva en otras etapas de la vida.

5.1. Desarrollo evolutivo y rasgos psicosociológicos de la etapa infantil (6-12 años)

Existe abundante literatura sobre los procesos de desarrollo evolutivo durante la infancia en los que se subraya el impacto a largo plazo de los mismos en los diferentes ámbitos de la vida de un adulto (educativo, laboral, de ocio, salud...). Cabría decir que en las características y especificaciones del desarrollo evolutivo de cada persona residen muchas de las respuestas para explicar la gestación de posteriores estilos de ocio (incluidos los deportivos) y de vida.

Centrándonos en el período evolutivo que transcurre de los 6 a los 12 años, hay que destacar dos hechos que adquieren especial relevancia:

1. Progresos radicales en la maduración, que tiene lugar a un ritmo vertiginoso y de forma que cada etapa de desarrollo viene acompañada de ciertos rasgos psicosociológicos característicos de cada momento del ciclo vital.
2. Vinculado a lo anterior, la creciente capacidad de aprendizaje y asimilación de la información. Esta plasticidad se pone de manifiesto en la rapidez con que el infante capta la información y asimila nuevos conocimientos a través de la imitación, primero, y de la abstracción, después.

Con respecto al primer aspecto, no hay que olvidar que el proceso de desarrollo evolutivo supone al mismo tiempo potencialidades y limitaciones que hay que considerar cuando se interactúa con niños y niñas de estas edades. Obviar las circunstancias concretas de desarrollo de cada infante puede llevar a plantear situaciones

¹ CUENCA, M., «Significado actual del ocio», *Cuadernos de Ocio*, 2, enero-marzo 1998, pp. 5-6.

complejas en las que ni la actividad deportiva ni su objetivo son coherentes con las capacidades y/o expectativas de los participantes. La frustración puede surgir cuando la práctica deportiva supera las capacidades y habilidades deportivas propias de ese momento, mientras que puede resultar aburrida una actividad que no supone ningún reto para el niño o niña y, por tanto, no es fuente de disfrute.

En cualquiera de los dos casos anteriores, se hubiera incumplido una premisa básica que, desde las teorías de ocio, se plantea². Para que una actividad, en este caso deportiva, sea realmente satisfactoria, debe existir un equilibrio entre las habilidades y los retos que ésta propone. Así, el atractivo de cualquier práctica de ocio reside, en lo siguiente:

1. Su capacidad para generar nuevas expectativas, en el sentido de plantear nuevos retos y provocar el deseo de superación de uno mismo. Este deseo es, en el fondo, la búsqueda de la sensación de *competencia*³. Todos necesitamos saber y demostrar a los demás que somos «capaces de» realizar una acción, superar una prueba, un desafío. Esta necesidad es, si cabe, aún más importante en estas edades (6-12 años), ya que la personalidad gestante necesita constantemente tomar conciencia y dar a conocer sus avances (físicos, cognitivos, sociales, afectivos...).
2. Su garantía de que la actividad no va a superar las capacidades del ejecutor, quedando la práctica fuera de su control. Es decir, los desafíos que plantea la situación han de ser acordes con las destrezas y habilidades del protagonista. En el caso de que la actividad entrañe una dificultad superior a las habilidades de las que se dispone, podría surgir la frustración. En caso contrario, si la actividad no es capaz de provocar esta sensación de desafío, ya no resultará atractiva y, en vez de fuente de satisfacción, puede llegar a convertirse en fuente de aburrimiento.

² CSIKSZENTMIHALYI, M., *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*, Barcelona, Kairós, 1997.

³ ISO-AHOLA, S., *The social psychology of leisure and recreation*, Dubuque, W. C. Brown, 1980.

Admitido esto, resulta lógico pensar que si lo que se pretende es conseguir que el niño disfrute con la práctica deportiva, el adulto debe conocer y asumir, por un lado, las capacidades y limitaciones debidas al proceso evolutivo y, por otro, ciertas características psicosociales que responden al contexto en el que se desenvuelve el niño y cuyo conocimiento permitirá al adulto acercar al pequeño al máximo equilibrio entre el reto planteado y las habilidades existentes.

5.1.1. *Algunas cuestiones sobre el desarrollo evolutivo y sus impactos en las prácticas deportivas infantiles*

La iniciación a la práctica deportiva en estas edades debe ser promovida buscando una relación armónica entre variables que proceden del entorno (culturales, educativas, religiosas...) y las que tienen su origen en el interior del individuo y que se hallan sujetas a un ritmo concreto de desarrollo evolutivo⁴. Resulta evidente que la conjunción de estas variables permite en cada niño la aparición de distintas potencialidades a la hora de realizar una actividad deportiva.

A continuación se presentan algunos de los avances evolutivos propios de estas edades y que tienen repercusiones en las prácticas deportivas:

1. En el terreno de lo **cognitivo**, el niño comienza a despegarse de lo estrictamente concreto, utiliza su incipiente capacidad de abstracción y aplica en la vida cotidiana criterios variados de clasificación para entender una realidad concreta. Entiende el principio de reversibilidad y encuentra soluciones diversas a un mismo problema, que puede enfocar de maneras distintas.

⁴ Más literatura básica sobre el tema puede consultarse en las siguientes obras: FLAVELL, J. y PIAGET, J., *La psicología evolutiva de Jean Piaget*, Barcelona, Paidós, 1982; KOHLBERG, L., *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1992; MUGNY, G., PÉREZ, J.A. y GARRIDO, E., *Psicología social del desarrollo cognitivo*, Barcelona, Anthropos, 1988; STASSEN, K.B. y ROSS, A.T., *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*, Madrid, Médica Panamericana, 1997.

Cuadro 1

Etapas de desarrollo evolutivo y su impacto en las prácticas deportivas infantiles (6-12 años)

<p>1. Finales de segunda infancia (4-7/8 años)</p>	<p>1. Desarrollo cognitivo</p> <p>1.1. Estado sensoriomotor (0-2). Estado preoperativo (2-6)</p> <p>1.1.1. Vinculado a lo real.</p> <p>1.1.2. Centración, egocentrismo.</p> <p>1.1.3. Irreversibilidad.</p> <p>1.1.4. Capacidad de imitación.</p> <p>* Clave para los aprendizajes del periodo de iniciación.</p>	<p>2. Desarrollo socioafectivo</p> <p>1.2. Relaciones sociales pobres</p> <p>1.2.1. Egocentrismo afectivo.</p> <p>1.2.2. No interés por los OTROS.</p> <p>1.2.3. Importancia figura Adulto.</p> <p>* Deporte infantil organizado por adultos (padres, monitores...).</p>	<p>3. Desarrollo moral</p> <p>1.3. Etapas premoral (0-5). Etapa heterónoma (6-7/8)</p> <p>1.3.1. Figura adulta, origen de las reglas, de carácter divino, inmovibles.</p> <p>1.3.2. Obediencia al adulto.</p> <p>1.3.3. Evitar castigo.</p>
<p>Impactos en la práctica deportiva durante la segunda infancia</p>	<p>—Incapacidad para participar en deportes cooperativos debido a egocentrismo cognitivo.</p> <p>—Falta de puesta en escena de aprendizajes y técnicas deportivas que aún se están interiorizando.</p> <p>—Visión parcial de estrategias y tácticas necesarias para una práctica deportiva.</p>	<p>—El egocentrismo afectivo conlleva cierto aislamiento social que incita a los niños a realizar prácticas deportivas individuales.</p>	<p>—La aceptación y respeto casi divino al adulto favorece un excesivo «dirigismo adulto» en las prácticas deportivas, restando protagonismo y oportunidades de decisión.</p>
<p>2. Tercera infancia (7/8-11/12 años)</p>	<p>2.1. Operaciones concretas (7/8-12)</p> <p>2.1.1. Aún centrado en lo concreto, pero más posibilidades.</p> <p>2.1.2. Criterios de clasificación.</p> <p>2.1.3. Comienza reversibilidad.</p> <p>2.1.4. Distintas formas de resolver un mismo problema.</p>	<p>2.2. Vida social más compleja</p> <p>2.2.1. Busca grupo de iguales para demostrarse a sí mismo y a los demás, progresivos avances</p> <p>—Iguales, punto de comparación para calidad de sus actuaciones.</p> <p>2.2.2. Capaz de entender gustos y preferencias de otros.</p> <p>* Competición, valor central.</p> <p>Deportes colectivos. Ser bueno en deporte, garantía de aceptación y éxito social.</p>	<p>2.3. Etapas convencional (8/9-12)</p> <p>2.3.1. Impacto de relaciones sociales en desarrollo moral</p> <p>2.3.2. REGLA de ORO: «no...»</p> <p>2.3.3. Reglas ya no divinas ni inmovibles. Herramientas para el buen desarrollo de relaciones sociales, ocio, deporte, vida en general.</p>
<p>Impactos en la práctica deportiva durante la tercera infancia</p>	<p>—Posibilidad de poner en práctica en el terreno de juego las estrategias deportivas aprendidas previamente.</p> <p>—Capacidad para descubrir secuencias deportivas y sus funciones, aunque aún no aprecia con precisión la globalidad de las acciones deportivas.</p>	<p>—Utiliza los éxitos deportivos como herramienta para ser integrado en el grupo de iguales.</p> <p>—Su necesidad de competir y demostrar sus progresos se materializa en práctica de deportes de equipo de fuerte componente competitivo.</p>	<p>—Se comienzan a interiorizar y hacer propios valores como el respeto mutuo, el juego limpio, etc., cuando en situaciones deportivas él mismo ha experimentado la importancia de esos valores.</p> <p>—Comienza a incorporar cambios en las normas de juegos y deportes, atendiendo a las posibilidades y necesidades del momento.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de PIAGET, J., op. cit., y KOHLBERG, L., op. cit.

Estos avances aplicados a la práctica deportiva tienen una importancia decisiva. El desarrollo de las estructuras mentales permite comenzar a aplicar en su actividad deportiva las técnicas adquiridas en una fase previa. Entiende su actuación deportiva y la de sus compañeros como un hecho conjunto. Así, cada acción y/o movimiento no tiene sentido de manera aislada, sino que cobra sentido dentro de un todo, objetivo final de su acción deportiva. En esta etapa hay una previsión de la actuación del o de los otros y varias formas de respuesta, en función de las acciones de éstos.

Todas las potencialidades descritas resultan imprescindibles, sobre todo, cuando se practican deportes de equipo, que en estas edades suelen ser la alternativa más apreciada.

2. En cuanto a lo **socioafectivo**, se inicia una fase de transición. Se trata de un período en el que los adultos «significativos» dejan de ser para el niño sus únicos puntos de referencia y su interés comienza a desequilibrar la balanza a favor del grupo de iguales. Los compañeros son ahora el modelo de conducta que orienta sus preferencias deportivas y de ocio, su forma de vestir, peinarse o de interactuar con los demás. El grupo de iguales constituye para el niño el referente para poder comparar la calidad de sus actuaciones deportivas, le permite demostrarse a sí mismo y a los demás sus progresos y habilidades deportivas. Ya en 1969 se afirmaba con respecto al deporte que los niños utilizan procesos de comparación social para determinar su posición y estatus entre compañeros. Esta comparación es la fuente de información más importante acerca de su competencia deportiva.

En efecto, existen estudios empíricos que demuestran que en estas edades gran parte de la autoestima de los niños está determinada por decisiones e informaciones recibidas sobre su yo físico⁵. Una de las principales formas de aceptación social es «ser bueno» en actividades valoradas por el grupo de iguales. Las prácticas deportivas suelen formar parte de las actividades más apreciadas entre los 8 y los 12 años. Por lo tanto, «ser bueno en deporte», es decir,

⁵ ROBERTS, G.C., «Los niños en el deporte: necesidades motivacionales del logro», en VV.AA, *Actas del Congreso Científico Olímpico 1992*, I, Málaga, Unisport, 1995, pp. 202-220.

contar con habilidades y destrezas para el deporte podría considerarse garantía de éxito y aceptación social⁶, en mayor medida que el éxito académico. Sin duda, destacar en la práctica deportiva resulta ser, desde un punto de vista social, más beneficioso que sacar buenas notas.

Desde esta perspectiva se demostró en varios estudios en 1985 que los niños que contaban con habilidades físicas eran niños más populares, con más oportunidades para entablar relaciones sociales positivas y mayor autoestima. Los niños físicamente menos hábiles eran los que desempeñaban en los juegos papeles secundarios, sin ninguna actuación de liderazgo y con menos oportunidades para las interacciones sociales exitosas. Con ello, se sugiere la existencia de una posible correlación positiva entre habilidades deportivas y sociales, de forma que los niños más populares serían también los que más destacasen en el grupo por sus destrezas físicas.

De este modo, la competición se convierte en uno de los valores centrales de la práctica deportiva, que, quizá relacionado con este espíritu tan marcado en los niños de estas edades, suele adoptar la forma de deportes colectivos. El «trabajo en equipo», que éstos requieren, es posible porque el infante está ya preparado para relacionarse con el otro, ya que en las etapas previas del proceso de socialización, ha ido adquiriendo toda una serie de habilidades necesarias. Así, superada la fase de egocentrismo anterior, ahora el niño es capaz de ponerse en el lugar del otro, entender y respetar las diferencias en cuanto a gustos, formas de pensar y de actuar.

3. El **desarrollo moral**⁷ depende en buena medida de los avances conseguidos en lo cognitivo y socioafectivo. La interacción con los compañeros y los juegos colectivos, entre ellos los deportivos, proporcionan el entorno adecuado para avanzar en el desarrollo moral. En estas edades los niños comienzan a entender la importancia del respeto a las normas sociales, a las reglas de un juego, y que éstas no son inamovibles, sino que pueden ir modificándose en

⁶ *Ibidem.*

⁷ KOHLBERG, L., *op. cit.*

función de las circunstancias concretas. Estos avances resultan imprescindibles para que cualquier práctica deportiva en equipo llegue a buen término.

Alrededor de los 11 ó 12 años se intuyen indicios de la capacidad del niño para realizar juicios propios, independientes de la opinión de los adultos, y para discernir la justicia de la injusticia. Esta sensibilidad hacia lo justo y lo injusto presupone en el ámbito deportivo una asunción y asimilación de valores que son el punto de partida para entender y conseguir un «juego limpio».

En párrafos anteriores se afirmaba que cualquier adulto que trabaje en el ámbito deportivo con el colectivo infantil debería considerar, además de las condiciones cognitivas, socioafectivas y morales de cada niño, los rasgos psicossociológicos propios de esta franja de edad (6-12 años). Por esta razón, se profundiza a continuación en éstos y en el papel que cada práctica deportiva puede desempeñar en la consolidación de los mismos.

5.1.2. *Principales rasgos psicossociológicos*

Los distintos rasgos psicossociológicos⁸ interactúan e inciden de forma conjunta en las conductas de las personas. A continuación se mencionan los más importantes en relación con el deporte escolar:

1. El **proceso de socialización** en el que se hallan inmersos los infantes les proporciona las habilidades y destrezas necesarias para funcionar en sociedad. La práctica deportiva convenientemente enfocada contribuye positivamente a la adquisición de habilidades sociales. Sobre todo porque el deporte

⁸ Entendemos por «rasgos psicossociológicos» ciertas características específicas de un período evolutivo, definidas por aspectos psicológicos (expectativas, motivaciones, actitudes, deseos, autoestima...) y por aspectos de tipo social, procedentes del entorno al que pertenece el individuo (clase social, religión, nivel cultural, raza, sexo...). Estas características procedentes de dos contextos diferentes interactúan para incidir de manera conjunta en las tomas de decisión y conductas de las personas.

genera situaciones colectivas que promueven la cooperación, situaciones en las que el «otro» se convierte en compañero «imprescindible» para alcanzar un objetivo común. El deporte favorece la aparición de conductas solidarias, altruistas y cooperativas susceptibles de trasladarse después a otros contextos vitales (la familia, la cuadrilla, los compañeros de clase...)⁹.

2. En pleno proceso de **formación de la personalidad**, las experiencias deportivas en estas edades contribuyen a la formación del **autoconcepto** y de la **imagen** que cada uno tiene de sí mismo. La práctica deportiva de ocio, voluntaria y satisfactoria, permite que el niño se vea a sí mismo como deportista y que se sienta cada vez más cómodo desempeñando ese rol. La aceptación e interiorización del mismo facilitará la reincorporación a la práctica deportiva en caso de futuros posibles abandonos¹⁰. Es sabido que aquellas personas adultas que nunca han vivido experiencias deportivas tienen que superar muchas más barreras para decidirse a practicar y disfrutar del deporte, entre ellas la de verse a sí mismos como deportistas.
3. Se ha visto anteriormente que, alrededor de los 7 u 8 años, el influjo de la familia queda relegado a un segundo plano. Los lazos más fuertes se establecen con **el grupo de iguales**, cuya aceptación e integración es lo que más valora el niño en esta época. El deporte proporciona las circunstancias idóneas para sentirse parte integrante de un equipo, de una causa por la que todos cooperan. En estas edades prevalece un asociacionismo relacional y no funcional¹¹, según el cual

⁹ MONTEAGUDO, M.J., «El deporte como experiencia de ocio: nuevas perspectivas y dimensiones», en VV. AA., *La actividad física y el deporte en un contexto democrático (1976-1996)*, Pamplona, AEISAD, 1996, pp. 73-86.

¹⁰ GARCÉS, J., TERUEL, F., JIMÉNEZ, G. y GARCÍA, C., «Determinantes motivacionales, burnout y propensión al abandono deportivo», en *V Congreso nacional de psicología de la actividad física y el deporte*, Valencia, Universitat de València, 1995, pp. 90-96.

¹¹ PUIG, N. y HEINEMANN, K., «El deporte en la perspectiva del año 2000», en *Papers. Revista de Sociologia*, 1991, pp. 123-142.

el deporte actuaría como excusa, como eje socializador en torno al que se establecen vínculos sociales con el grupo de iguales.

4. A lo largo del período infantil y en los comienzos de la adolescencia van surgiendo las **preferencias deportivas y de ocio**¹² que después irán consolidándose en etapas vitales posteriores. El **entorno familiar y escolar** ejerce un influjo importante a la hora de ir definiendo estas preferencias. Las creencias, actitudes y conductas que sus adultos significativos (la familia, educadores, entrenadores...) mantengan en cuanto a la práctica deportiva van a ser asumidas por el niño¹³. De esta forma, si él ha descubierto a través de sus padres, hermanos o amigos que el deporte puede ser fuente de satisfacción y disfrute, es muy probable que su disposición hacia la práctica deportiva sea buena, de manera que también se dan más probabilidades de que acabe satisfecho con la actividad deportiva que decida realizar. En cambio, en aquellos ambientes con una disposición negativa o neutra hacia el deporte es difícil que los niños conozcan y persigan el disfrute a través de éste. El adulto desempeña en su interacción con estas edades un papel primordial como modelo de conducta, con toda la responsabilidad que ello conlleva y que no siempre se entiende como tal. Existen estudios que demuestran que 2/3 de las actividades de ocio que practica una persona durante su época adulta tienen su origen en preferencias surgidas durante la infancia y, sobre todo, en el contexto familiar¹⁴. Esto significa que, aunque los estilos de ocio pueden cambiar a lo largo del ciclo vital, las experiencias deportivas y de ocio vividas y disfrutadas durante la infancia, sobre todo en el entorno familiar y escolar, dejan su impronta

¹² HENDRY, L.B., «Deporte, recreación y desarrollo de los estilos de vida de los adolescentes», en *Actas del Congreso Científico Olímpico 1992*, II, Málaga, Instituto Andaluz del Deporte, 1995, pp. 107-131.

¹³ ROBERTS, G.C., «Objetivos de logro en el deporte infantil», *Papeles del Psicólogo*, Época III, 59, 1994, pp. 67-72.

¹⁴ KELLY, J.R., *Leisure*, Nueva York, Prentice Hall, 1990.

manifiesta en un estilo concreto de ocio, que puede incluir o no el deporte.

5. La configuración, durante la infancia, de unos **estilos de ocio y de vida activos** a través del deporte implica que éste no ocupa un papel aislado en la vida cotidiana de los niños, sino que forma parte de sus conductas habituales. De esta forma, las preferencias deportivas iniciales deben progresivamente tornarse hábitos más o menos estables. Esta permanencia sólo es posible si los hábitos deportivos tienen como base experiencias individuales o colectivas gratificantes, es decir, cuando el deporte se ha vivido como práctica de ocio, ya sea en el contexto familiar o escolar. Por otra parte, la importancia de introducir el deporte como una constante en los estilos de vida reside en el hecho de que la mayor parte de los beneficios que del deporte pueden obtenerse (fisiológicos, psicológicos, sociales) no aparecen con una práctica ocasional e irregular, sino que se ponen de manifiesto cuando la constancia, la prudencia y la regularidad son características de dicha práctica¹⁵.
6. De la misma manera que el adulto es capaz de **transmitir creencias, actitudes y valores**, también y de manera casi espontánea puede transferir, a través de diversas situaciones deportivas, **estereotipos** muy comunes que se perpetúan de generación en generación. Éstos no son sino creencias generalizadas y exageradas acerca de alguna cuestión que puede estar más o menos cerca de la realidad. Son lecturas individuales o colectivas que hacemos las personas y que nos ayudan a clasificar y entender la realidad compleja en la que vivimos. A través del deporte, se transmiten muchos estereotipos, pero entre ellos destacaremos los relacionados con el género, que vinculan a la mujer con unas determinadas modalidades deportivas que presuponen la presencia o ausencia de ciertas habilidades y destrezas deportivas propias de este género. Quizá la primera cuestión que se debería

¹⁵ DRIVER, B., BROWN, R. y PETERSON, G., *Benefits of leisure*, State College, Venture, 1991.

plantear es si muchos estereotipos deportivos sobre el género son reales o si éstos se hallan tan arraigados en nuestras creencias que, de forma involuntaria, dirigen nuestras acciones hasta conseguir que dichos supuestos se cumplan. Es lo que algunos autores denominan «profecía autocumplida»¹⁶, término con el que se designan situaciones en las que actuamos de forma que provocamos el cumplimiento de nuestros estereotipos. Es de destacar, por tanto, el papel que desempeña el adulto como mediador en estos procesos de transmisión de estereotipos, ya que a través de sus actitudes y conductas puede contribuir a consolidarlos o favorecer su desaparición.

7. Un elemento común a todas las actividades deportivas ofertadas a niños y niñas entre los 6 y 12 años es la presencia del adulto en la organización y desarrollo de estas prácticas. Un excesivo **dirigismo** por parte de este adulto puede restar atractivo a las actividades. Es evidente que en estas edades la figura del adulto resulta casi siempre clave para el buen desarrollo de la actividad. No obstante, no hay que olvidar que para que una experiencia, deportiva o no, sea gratificante y satisfactoria es necesario que tenga lugar en un clima de libertad que preserve la espontaneidad, que comienza a minimizarse en esta fase de la vida. La posibilidad de expresión, de elegir y de tomar decisiones, así como la asunción de la responsabilidad que conllevan las propias decisiones, son ingredientes necesarios, en estas edades, para el proceso de maduración y formación de la personalidad.
8. La enorme capacidad y buena disposición que tienen los niños en estas edades para el aprendizaje ha de aprovecharse para proporcionarles las **habilidades y destrezas deportivas básicas**, de forma que puedan iniciarse en diferentes modalidades deportivas. Esta facilidad para la adquisición de nuevos conocimientos debe utilizarse a la hora de transmitir a este colectivo técnicas deportivas elementales a partir de las cuales cada niño puede decidir especializarse o no, más tarde,

¹⁶ ARONSON, E. y otros, *El animal social*, Madrid, Alianza, 1985.

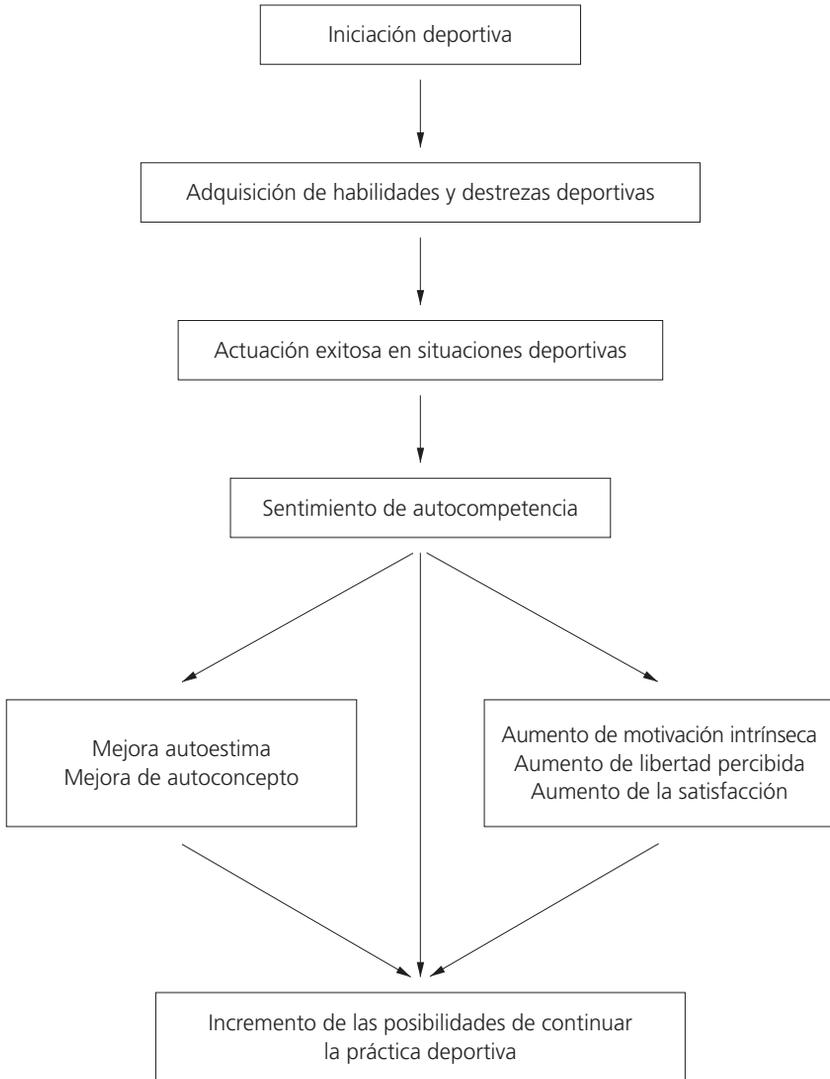
en una modalidad deportiva. Si no se cultivan estas habilidades básicas a través de la formación, es difícil conseguir disfrutar de la práctica deportiva, del mismo modo que apreciar la belleza de un cuadro o de una pieza musical exige ciertos conocimientos. Además, buena parte de la satisfacción obtenida de una actividad reside en la consciencia de mejora y de perfeccionamiento de la técnica. Así, un niño concluirá su actividad deportiva realmente satisfecho si durante la misma ha podido demostrarse a sí mismo y a los demás que su actuación ha mejorado notablemente. Tomar consciencia de esta mejora le proporciona el **sentimiento de competencia** que todos necesitamos experimentar.

Es necesario resaltar, por tanto, **la importancia del aprendizaje** para disfrutar del deporte, tanto a corto-medio como a largo plazo. La infancia parece ser la etapa vital más fructífera desde el punto de vista de las potencialidades para el aprendizaje. A largo plazo porque, como ya se ha mencionado, la adquisición temprana de técnicas y habilidades deportivas de carácter general sienta las bases para que posteriormente el niño pueda perfeccionar sus ejecuciones deportivas, si es que así lo desea. A corto-medio plazo, los aprendizajes son claves en la medida que tienen consecuencias que repercuten directamente en el proceso de maduración de la personalidad, en la autoestima y en la motivación que mueve hacia el deporte.

Visto de manera gráfica, los impactos de los aprendizajes deportivos durante la infancia pueden manifestarse como una reacción en cadena que se representa en el gráfico 1. Un proceso de aprendizaje puede iniciarse con una adquisición de habilidades deportivas adecuadas, lo cual aumenta las probabilidades de que una determinada actividad deportiva concluya con éxito; esto a su vez proporciona al protagonista un sentimiento de control y competencia que mejora su autoestima y modifica su autoconcepto de forma positiva; en estas circunstancias es probable que aumenten las posibilidades y deseos del niño de tomar parte de nuevo en esa actividad.

Por otro lado, el planteamiento expuesto sobre la necesidad de aprendizaje en el ámbito deportivo durante la infancia está de

Gráfico 1
Importancia de los aprendizajes durante la infancia
para el desarrollo de estilos de ocio deportivos



Fuente: elaboración propia.

acuerdo con el concepto de «**polideportividad**»¹⁷ como pauta durante la iniciación deportiva. Se trata de introducir al niño en un amplio repertorio de modalidades deportivas, a partir de las cuales él mismo seleccionará y profundizará en aquéllas que más le conengan. No tiene sentido que el adulto elija la especialización como forma de aproximación inicial al deporte. Primero, porque supondría la negación del derecho que tiene el niño a elegir libremente; segundo, porque éste se hallaría inmerso en un clima ajeno a la diversión, al disfrute y estaría mucho más orientado a la consecución de resultados; y, tercero, porque podría estar expuesto a graves riesgos desde el punto de vista de un desarrollo psicofisiológico equilibrado.

5.2. El papel de la motivación en la práctica deportiva

La motivación es un concepto psicológico¹⁸ que subyace a todas las conductas del ser humano. No es algo tangible, sino un constructo, una abstracción creada por el hombre para denominar una realidad no perceptible. Surge en la medida en que existen una serie de necesidades, reales o artificialmente creadas, a las que la persona necesita dar respuesta. La motivación es un concepto complejo y cambiante, no sólo de una persona a otra, sino en diferentes momentos de un mismo sujeto¹⁹.

Existen numerosos estudios sobre las diferentes motivaciones que llevan a los niños a practicar deporte²⁰. Algunos autores, entre ellos Roberts, afirman, incluso, que estas motivaciones se manifiestan de

¹⁷ FRAILE, A., «Perspectiva crítica de una experiencia de deporte escolar», en *II Jornadas de Sociología del Deporte*, Málaga, Unisport, 1997.

¹⁸ DECI, E.L., *Intrinsic motivation*, Nueva York, Plenum, 1976; ROBERTS, G., *Motivation in sport and exercise*, Champaign, Human Kinetics, 1992.

¹⁹ DECI, E.L. y RYAN, R.M., *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Nueva York, Plenum, 1985.

²⁰ ROBERTS, G. y TREASURE, D.C., «Motivational determinants of achievement of children in sport», *Revista de Psicología del deporte*, 7-8, 1995, pp. 124-134; MASSACHS, M., PUENTE, M. y BLASCO, T., «Evolución de los motivos para participar en deporte», *Revista de Psicología del deporte*, 5, 1994, pp. 71-80.

formas distintas en función del género como consecuencia de las diferencias asumidas en los procesos de socialización. Entre las principales motivaciones del colectivo infantil hacia el deporte cabe destacar las siguientes:

1. La necesidad de éxito y de superación (estrechamente relacionada con la necesidad de competencia mencionada anteriormente).
2. La búsqueda de agonismo y liberación de la agresividad que parece ser innata en el ser humano, aunque se controla y reviste con diferentes formas a través del proceso de socialización.
3. La necesidad de buscar situaciones de tensión y «riesgo». Esta búsqueda se halla estrechamente relacionada con el diferente nivel de activación o de estimulación que existe en cada persona. Hay personas que alcanzan su umbral de activación óptimo con situaciones que para los demás no son sino leves estímulos, mientras que otras, para alcanzar su umbral óptimo, requieren circunstancias mucho más radicales que probablemente a las primeras les resultarían aver-sivas.
4. La necesidad de experimentar lo que se denomina **satisfacción cenestésica**²¹. Se trata de vivir el placer que se experimenta al sentir cada parte del cuerpo humano en movimiento, realizando un esfuerzo voluntario. Es, en realidad, el placer del movimiento, movimiento que el ser humano necesita y que sólo echamos en falta cuando por alguna razón se nos impide realizar.

Cualquier acción humana está impulsada por diferentes motivos, los cuales pueden clasificarse en motivos extrínsecos o intrínsecos. La motivación extrínseca es aquella en la que las causas que provocan la acción son ajenas a la actividad en sí misma, mientras que en la motivación intrínseca la causa que explica la acción es la acción en sí misma y no hay factores externos que hayan impulsado la actuación.

²¹ ROBERTS, G.C., *op. cit.*

Un ejemplo en el ámbito del deporte escolar puede ayudar a entender esta tipología. Cuando Mikel, un escolar de 8 años, se plantea participar el próximo sábado a las 9.00 h. de la mañana en la carrera de *mountain bike* que organizan en su centro escolar, decide acudir porque disfruta ya sólo pensando en asumir el reto que le plantea el recorrido marcado, porque le encanta pasar el tiempo subido en una bicicleta de montaña y porque sabe que está en buena forma y puede competir para llegar el primero a la meta.

Es evidente que este ejemplo recoge en cierta manera los motivos más habituales que impulsan a las personas a practicar algún deporte. Si decide acudir «porque disfruta ya sólo pensando en asumir el reto que le plantea el recorrido marcado» significa que quiere probarse a sí mismo y sus habilidades sobre la bici y en un terreno con dificultades. Mikel intenta, al tomar parte en esta carrera, satisfacer su necesidad de competencia, de saber que «es capaz de superar el reto que le plantea el entorno». Al mismo tiempo, puede cubrir, si es que la tiene, alguna necesidad de éxito o de triunfo y decide que esta práctica deportiva es la que más se ajusta a sus habilidades: «sabe que está en buena forma y puede competir para llegar el primero a la meta».

Mikel argumenta además que «porque le encanta pasar el tiempo subido en una bicicleta de montaña», es decir, que el simple hecho de andar en bici supone para él un motivo de satisfacción. En otras palabras, utilizar la bici es para él ya una recompensa.

Si consideramos todo lo dicho en el párrafo anterior podríamos concluir diciendo que para Mikel ir el sábado por la mañana a esa carrera de *mountain bike* supone participar en una actividad de ocio. Su participación es resultado de una decisión **libre**, en un deporte que es para él una **f fuente de satisfacción**, y le impulsa a tomar parte una **motivación** claramente **intrínseca**. No hay ningún motivo ajeno a la propia acción de montar en bici que le anime a concursar.

Nos encontraríamos con un caso de motivación extrínseca si Mikel decidiera tomar parte en el concurso animado por algún factor ajeno a la actividad. Por ejemplo, si Mikel condiciona su participación al premio que se otorga al campeón y si es la moto que se ofrece como recompensa lo que realmente atrae a Mikel, entonces puede ser que el niño no experimente el hecho de montar en bici-

cleta como una verdadera actividad de ocio, sino como medio para conseguir el premio final.

Resulta evidente, sin embargo, que la conducta humana es siempre compleja y que ninguna acción responde exclusivamente a un solo motivo, ya sea interno o externo. Habitualmente una conducta se explica acudiendo a diferentes motivos, más o menos dominantes y que se combinan e interfieren entre sí. Por tanto, nos inclinamos a pensar que en la práctica es muy difícil encontrar experiencias deportivas y/o de ocio originadas por una motivación intrínseca pura (estaríamos ante el denominado ocio autotélico²²) pero sí debería ser habitual descubrir en el colectivo escolar situaciones en las que el deporte se experimentara como ocio, y que constituyeran, por tanto, una fuente de satisfacción libremente elegida.

En este sentido, fortalecer este vínculo entre ocio y deporte escolar es uno de los principales retos que se deben plantear hoy. Conseguirlo significaría que el colectivo infantil se sentiría atraído por la práctica deportiva al margen de ornamentos exteriores a los que estamos tan acostumbrados (trofeos, dinero...). Por desgracia, prevalece en el deporte escolar un estilo de motivación casi siempre apoyado en lo extrínseco y que adolece de un abuso de recompensas o premios de tipo material que, con el transcurso del tiempo, minan el interés de los chavales en las prácticas premiadas.

En muchos casos, los adultos (familiares o educadores, políticos responsables del deporte escolar) provocamos con nuestras intervenciones situaciones en las que se produce el fenómeno de la «**sobrejustificación**»²³. Llevados por la inercia de una política basada en recompensar la adhesión de los niños a ciertas actividades deportivas, se premian actividades cuya participación era ya en sí misma un premio. El efecto conseguido con el intento de fomentar el atractivo de una actividad es el contrario del deseado: el niño irá perdiendo paulatinamente el interés que despertaba en él la propia actividad. Puede suceder que, como resultado de esta sobrejustificación,

²² CUENCA, M., «Ocio autotélico y educación», en *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 165, enero-marzo 1996, pp. 13-35.

²³ ISO-AHOLA, S., *op. cit.*

la participación se condicione a la existencia de ese premio al que se ha asociado la actividad.

En esta línea, diversos estudios han demostrado cómo pueden darse ciertas situaciones que, analizadas desde planteamientos psicosociológicos, tengan consecuencias negativas para la motivación intrínseca. De hecho, el abuso de recompensas externas puede provocar una *disminución de la motivación intrínseca* del niño hacia la actividad y, por supuesto, con el tiempo, crear un *estilo de participación deportiva* que no prime el *PROCESO* que lleva implícito toda práctica deportiva, sino su *RESULTADO*.

Pero ¿cómo pueden realmente explicarse los efectos adversos de una utilización continuada de recompensas externas en el ámbito del deporte escolar? Los siguientes párrafos pretenden explicar cómo y por qué un premio, si se utiliza y asocia de manera continuada a una actividad de deporte escolar motivada intrínsecamente, puede acabar minando dicha motivación hasta tornarse una motivación extrínseca.

Primer efecto: disminución de la motivación intrínseca

Uno de los factores que puede provocar un descenso de la motivación intrínseca es la utilización de **refuerzos** o **recompensas externas** como estilo permanente para premiar una participación en deporte²⁴. Para entender cómo tiene lugar este proceso, destacaremos fundamentalmente tres tipos de refuerzos:

1. Internos frente a externos.
2. Positivos frente a negativos.
3. Verbales frente a no verbales.

Nos centraremos en los refuerzos externos, ya que son éstos los implicados en el proceso de reducción de la motivación intrínseca que se explica a continuación. Cualquier refuerzo externo, sea positivo o negativo, verbal o material, cumple básicamente dos funciones: una, actuar como **elemento de control externo**, que evalúa la

²⁴ *Ibidem.*

ejecución, y en función de eso aparece o se omite el refuerzo, y otra, como **retroalimentación**, es decir, como información que los demás devuelven acerca de la calidad o resultado de la propia ejecución.

Por ejemplo, cuando el protagonista de una actividad deportiva percibe el refuerzo como una **forma de control**²⁵, este refuerzo provoca un efecto negativo sobre la motivación intrínseca. Contribuye a su reducción porque el niño o niña experimenta una sensación de control que genera cierta presión a la hora de conseguir resultados. En este sentido, el uso y abuso de refuerzos tiene efectos perversos en todos los casos. Sin embargo, cuando los refuerzos se entienden como **retroalimentación**, es decir, como información que los demás devuelven sobre una actuación, y esta información es positiva, entonces se puede garantizar el incremento de la motivación intrínseca. Con ello, se mejora la autoestima y el interés del sujeto por participar de nuevo.

Si se utilizan recompensas verbales, con el fin de dar ánimos o premiar un esfuerzo, un cambio de actitud hacia los compañeros, etc., entonces ese refuerzo verbal no provoca una disminución de la motivación intrínseca, sino que la refuerza y promueve el interés por la actividad. En cambio, si la **recompensa** no es verbal sino **material**, los resultados de su utilización varían en función de si existe o no una motivación intrínseca por la actividad deportiva.

1. La utilización de una recompensa material puede tener consecuencias positivas cuando se trata de una actividad por la que el niño no muestra una motivación intrínseca inicial. En esta circunstancia, el premio puede interpretarse como un aliciente para tomar parte en la actividad y sentirse atraído por ella.
2. Otra situación completamente diferente tiene lugar si, partiendo de un interés gratuito por la actividad, es decir, de una motivación intrínseca, se emplean recompensas materiales de forma continuada para premiar la práctica deportiva;

²⁵ Véanse más adelante los gráficos 2 y 3 de este capítulo.

entonces los efectos positivos desaparecen y la motivación intrínseca inicial puede transformarse, con el tiempo, en una motivación extrínseca.

Pero podemos preguntarnos cuál es el **proceso psicológico** que explica estos efectos. A diferencia de lo que sucede cuando la participación deportiva es resultado de una motivación intrínseca (el protagonista asume que su conducta ha sido una elección libre, sin condicionantes, impulsada por el interés que esa actividad despierta en sí misma), cuando la **motivación es extrínseca**, en la toma de decisión han incidido otros factores externos, que han condicionado la elección y que han modificado el locus de control. Este concepto de **locus de control**²⁶ se refiere al origen de las causas a las que atribuimos nuestras acciones y/o elecciones, en este caso deportivas.

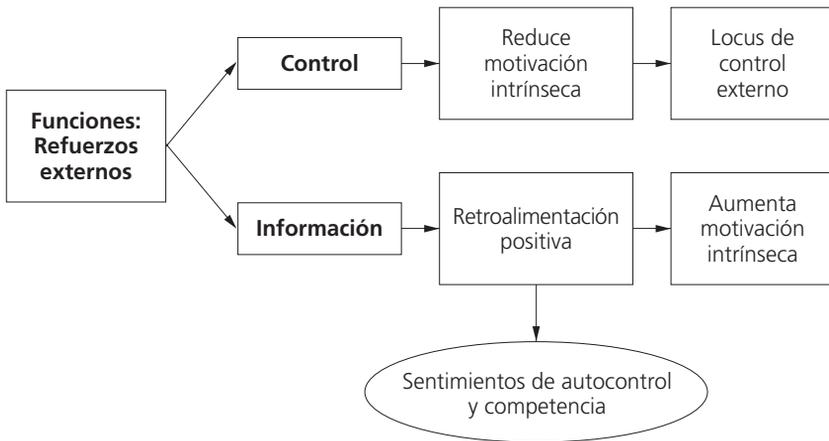
1. A una acción motivada intrínsecamente le corresponde un locus de control interno porque el protagonista entiende que la causa de su actuación ha sido él mismo impulsado por el atractivo que dicha acción ejerce sobre él.
2. Cuando esa misma acción está motivada de manera extrínseca y, por tanto intervienen factores externos, entonces el locus de control pasa a ser externo, ya que la causa de la acción se atribuye, en este caso, al influjo de esos factores externos y no a la actividad en sí misma.

Este complejo proceso psicológico de transformación de un locus de control de interno a externo es precisamente lo que sucede cuando a una actividad que estaba motivada de manera intrínseca se le incorpora alguna recompensa o premio por su realización. Lo que cambia realmente son los motivos a los que la persona atribuye su participación en dicha actividad. El protagonista ya no se explica su participación por causas internas (interés gratuito por la actividad), sino por el atractivo que ejerce la recompensa vinculada con la actividad, y esto provoca una disminución de la motivación intrínseca inicial.

²⁶ ISO-AHOLA, S., *op. cit.*

Gráfico 2

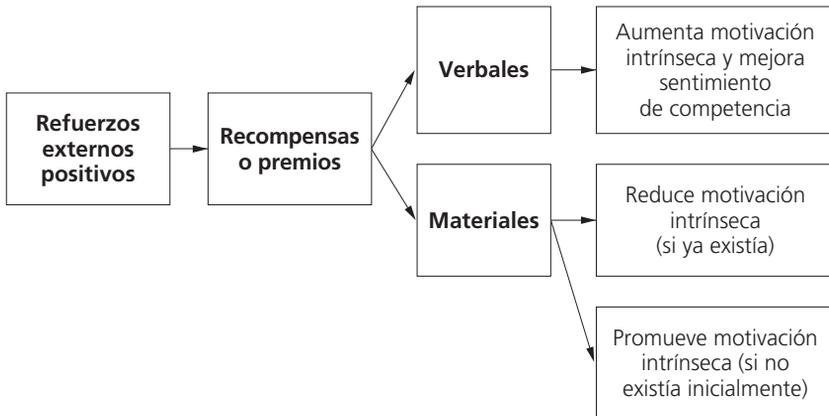
Funciones de los refuerzos y sus efectos sobre la motivación intrínseca



Fuente: elaboración propia a partir de ISO-AHOLA, S., *op. cit.*

Gráfico 3

Efectos de los refuerzos externos positivos (recompensas) en la motivación intrínseca



Fuente: elaboración propia a partir de ISO-AHOLA, S., *op. cit.*

Segundo efecto: creación de un estilo de participación deportiva basado en motivos extrínsecos y cuyo objetivo final es el RESULTADO

La motivación no es un concepto estático sino dinámico. Un concepto que cambia a lo largo del tiempo. Un niño o una niña puede sentirse impulsado a participar en una actividad deportiva por un determinado motivo inicial (por ejemplo, que su mejor amigo ha elegido esa modalidad deportiva) y sentirse animado a continuar realizando la actividad tres meses después porque ha descubierto que realmente le divierte o que tiene cualidades para ese deporte.

Pero lo que interesa resaltar aquí no es sólo este carácter dinámico de la motivación, sino también su carácter moldeable. Es decir, la motivación es un constructo que se puede orientar: se puede fomentar un tipo u otro de motivación que con el tiempo puede llegar a convertirse en un estilo de actuación. Un estilo que se halle en la base de todas las conductas de una persona. Para conseguir este objetivo, el familiar o educador responsable de la práctica deportiva debe tomar conciencia del tipo de clima que desea promover durante las prácticas deportivas. Éste puede ser de dos tipos:

1. Un clima orientado a la TAREA.
2. Un clima orientado al RESULTADO.

1. Orientación a la TAREA

En este caso, se trata de fomentar un ambiente en el que lo que los niños valoren sea la realización de la tarea, centrándose en el PROCESO. En estos ambientes, el punto de referencia del niño es él mismo, siendo su meta la mejora continua de la ejecución. Así, la satisfacción y el disfrute obtenidos de la práctica deportiva no dependen de si el participante obtiene o no la victoria, de si es mejor que el otro o no, sino del conocimiento que el niño o la niña tiene acerca de sus progresos en la adquisición de habilidades y manejo de técnicas necesarias para la óptima ejecución de la actividad deportiva.

Los niños acostumbrados a desarrollar su práctica deportiva en este tipo de climas poseen

1. Mayor capacidad de disfrutar en cualquier ámbito de su vida.
2. Más habilidades para entablar relaciones sociales exitosas con facilidad.
3. Más confianza en sí mismos y una autoestima más elevada.
4. Mayor facilidad para concentrarse y, por tanto, también para aprender.
5. Más recursos a la hora de enfrentarse a la resolución de problemas o conflictos.

2. Orientación al RESULTADO

En este tipo de climas, los niños perciben que lo importante es el RESULTADO y su preocupación no es concentrarse en la tarea, sino controlar la ejecución de los «otros», preocupación que, al mismo tiempo, les impide disfrutar de sus propias ejecuciones, de sus avances... Estas situaciones, que podrían considerarse «orientadas al ego», generan un clima competitivo que aleja la realidad del deporte escolar del modelo ideal por el que algunos abogamos y que dificulta la formación de preferencias deportivas basadas en una motivación intrínseca.

El ambiente en el que se desenvuelve la actividad es un ambiente centrado en «el otro»; los demás se perciben como rivales en la realización de la tarea. La satisfacción y disfrute que el niño obtenga de la actividad depende de que éste siga siendo el mejor. En el momento en que alguno de los compañeros obtenga un mejor resultado y haga peligrar su primacía, la actividad dejará de resultarle divertida.

Sin embargo, diferentes estudios, entre ellos el de Roberts²⁷, han demostrado que un clima orientado a la TAREA mantiene una correlación positiva con la presencia e incremento de la motivación intrínseca. Así mismo, se sabe que cuanto mayor sea este tipo de motivación más probabilidades existen de que el niño o niña disfrute

²⁷ ROBERTS, G.C., *op. cit.*, pp. 67-72.

de la actividad y, por tanto, aumente también su deseo de continuar vinculado a la misma actividad o a otra semejante.

Si nos preguntamos acerca del tipo de clima que prevalece en nuestros contextos de deporte escolar, deberíamos adoptar una actitud crítica y admitir que son demasiados los casos en los que nos encontramos con climas más orientados al RESULTADO que a la tarea. Acostumbramos a los niños a practicar deporte en estos contextos, donde la diversión reside en «ser mejor que», en superar las fuerzas y habilidades de los demás, en vez de contagiarles el deseo de practicar deporte como contexto para el disfrute, la cooperación, el aprendizaje y el autoconocimiento.

Abundan las situaciones en las que los premios o recompensas finales se han convertido en ingredientes imprescindibles para la participación de los niños y niñas en el deporte escolar. Los campeonatos deportivos son la fórmula por excelencia del deporte escolar actual. ¿Qué sucede con aquellos escolares que prefieren otro tipo de prácticas deportivas, más individuales, menos estructuradas en cuanto a normativa?, ¿y con aquéllos que desean participar en la oferta existente, pero sin verse presionados por el peso de la competición reglada? Con la filosofía y estructura actual de deporte escolar ¿estamos consiguiendo crear y mantener un interés y unos hábitos deportivos estables en la población escolar? Entonces, ¿cómo explicar el problema de los abandonos deportivos?

Modificar equilibrando estas tendencias actuales del deporte escolar es una tarea ardua y difícil de ejecutar, porque exige el consenso y la coordinación de todos los agentes implicados en los diferentes niveles: desde quienes marcan las directrices a seguir en las políticas de deporte escolar hasta las líneas de intervención que adoptan los centros escolares, la familia y los educadores deportivos, pasando por otros agentes sociales relevantes, como las escuelas deportivas, las federaciones, los clubes de tiempo libre...

Siempre se ha afirmado que los grandes objetivos se consiguen alcanzando muchas y pequeñas metas. Una de estas metas estaría relacionada con el papel que desempeñan los educadores y educadoras deportivos. Con su dedicación, la mayoría de las veces de carácter voluntario y, por tanto, aún más digna de ser valorada, transmiten a los escolares, de forma más o menos explícita, su modelo

de deporte escolar y todo lo que ello conlleva (valores, actitudes, formas de aprendizaje, estrategias y técnicas deportivas, maneras diferentes de entender y establecer las relaciones con los compañeros...). Se trata de una responsabilidad que a veces se subestima, hasta el punto de que no se proporciona a este colectivo la formación mínima necesaria para actuar coherentemente con los objetivos marcados (cuando éstos existen).

Llegados a este punto, se considerará únicamente uno de los objetivos que se ha subrayado durante todo este capítulo: conseguir que el colectivo infantil, al menos en una primera aproximación al deporte escolar, descubra la práctica deportiva como una actividad de ocio que le proporciona satisfacción y le plantea oportunidades para expresarse con libertad y espontaneidad, descubrir sus preferencias y habilidades, así como relacionarse, en un clima relajado y libre de presiones, con su grupo de iguales, tan fundamental en este período infantil²⁸.

5.3. Pautas de intervención en el deporte escolar

En los siguientes párrafos se incluye toda una serie de pautas de intervención²⁹ que los educadores deportivos deberían considerar a la hora de interactuar con el colectivo escolar, si lo que se pretende es conseguir el objetivo anteriormente señalado. No se trata de recetas, sino de premisas básicas y muy generales, que recogen las principales ideas de este capítulo y que, al mismo tiempo, podrían ayudar al técnico deportivo en el adecuado desempeño de sus funciones:

1. Evitar el excesivo **dirigismo adulto** en la organización y desarrollo del deporte escolar. Es decir, mantener cierta dosis de libertad de decisión-acción por parte del escolar antes de

²⁸ MONTEAGUDO, M.J., «Psicosociología del deporte aplicado a niños y niñas en edad escolar», en *I Jornadas de educadores y educadoras de deporte escolar*, Bilbao, Diputación Foral de Bizkaia, Departamento de Cultura, Dirección General de Deportes y Juventud, 1999, pp. 63-80.

²⁹ *Ibidem*.

la práctica deportiva y durante ella, otorgando de esta forma el protagonismo al niño o niña que realiza la actividad. Se ha demostrado que la excesiva presencia del adulto, sobre todo cuando esta figura se percibe como elemento de control, disminuye la sensación de disfrute y satisfacción de los practicantes. Se recomienda cuidar y mantener un ambiente espontáneo y distendido en el deporte escolar para que el niño pueda expresarse y actuar sin presiones. De esta manera, es más probable que surjan situaciones de cooperación y solidaridad a través de las cuales el deporte se convierta no sólo en ocio, sino también en fuente de aprendizaje, de transmisión de valores...

2. Por una parte, **conocer** al menos mínimamente las potencialidades y limitaciones que impone **esta fase de desarrollo evolutivo** (2-6 años). Por otra, intuir, a través del diálogo y de la observación, los **rasgos psicossociológicos** comunes a todos y específicos de cada niño. Con este conocimiento sería posible realizar una oferta cada vez más personalizada. Debemos acercarnos a un deporte escolar a la carta, de forma que el niño no se aburra porque la actividad deportiva ofertada está por debajo de sus habilidades deportivas y, por el contrario, que tampoco se frustre debido a que el desafío planteado supera con creces sus destrezas conocimientos deportivos.
3. Enfocar la iniciación deportiva hacia la **polideportividad**, huyendo de especializaciones prematuras que puedan provocar efectos perversos en el desarrollo evolutivo de este período.
4. Hacer un seguimiento controlado de las **motivaciones** y expectativas de los escolares al comenzar la(s) actividad(es) y a medida que la práctica se prolonga en el tiempo. Decíamos que las motivaciones cambian y para satisfacerlas resulta clave ver cómo han ido evolucionando.
5. Garantizar que las prácticas de **deporte escolar** sean para los niños una fuente de diversión y, por tanto, que se vivan como una actividad de **ocio**. Sabemos que si se garantiza la diversión, que es una de las principales motivaciones en el deporte, existen muchas más probabilidades de que haya

continuidad en la práctica deportiva y resistencia a futuros posibles abandonos.

6. En relación con la motivación, promover **climas orientados** hacia la **tarea**, es decir, centrados en el **PROCESO**, en vez de climas orientados al ego, en los que la preocupación se centra en la consecución de **RESULTADOS**, en superar al otro, que es lo único que proporciona satisfacción.
7. No utilizar de manera indiscriminada los **refuerzos externos de tipo material**, ajenos a la naturaleza de la actividad, especialmente en situaciones en las que sabemos que el escolar muestra una motivación intrínseca. En estos casos, el refuerzo no hace sino minar la motivación intrínseca y promover la aparición de la extrínseca, que mantiene una correlación inversa con la satisfacción obtenida de una actividad (a mayor motivación extrínseca, menor grado de satisfacción).
8. Emplear **refuerzos positivos y verbales** correctamente, ya que pueden provocar un efecto contrario al anterior: aumentar la motivación intrínseca e incrementar las probabilidades de que se obtenga una experiencia satisfactoria de una actividad deportiva.

Cambiar y mejorar una realidad requiere, como punto de partida, conocer a fondo sus problemas. Las sugerencias anteriores deben servir, al menos, para iniciar la reflexión acerca de las dificultades y retos que se ha de plantear hoy el deporte escolar. Conocida ya buena parte de las necesidades a las que se debe dar respuesta para mejorar, los interrogantes surgen acerca del cómo, quién, cuándo...

Resulta obvio, a partir de todo lo dicho hasta aquí, que uno de los objetivos que debe plantearse es tomar conciencia del papel del deporte escolar como actividad de ocio y enriquecer las prácticas deportivas con las potencialidades que ello conlleva: otorgando un verdadero protagonismo al juego y a la diversión, sobre todo, en las primeras etapas de la infancia, asegurando un contexto para el aprendizaje distendido y sin presiones debidas a la necesidad de obtener resultados, asignando a la competición el papel y significado racional y ajustado que le corresponde y situando a los «otros»

en el rol de compañeros, nunca de adversarios. Debemos avanzar hacia un deporte escolar capaz de servir a la comunidad como herramienta educativa, de ocio, de socialización, de desarrollo personal y social. En definitiva, hacia un modelo de deporte escolar al servicio del colectivo escolar y de la comunidad social a la que pertenece.

Capítulo 6

Deporte y juego. Los juegos deportivos en la preadolescencia

Carlos Sergio

El análisis de los deportes colectivos como si de deportes individuales se tratase a partir de «*un modelo de estudio fundamentado en el análisis de las técnicas o modalidades biomecánicas de ejecución propias*»¹ trajo como consecuencia que se enseñaran mediante el aprendizaje de movimientos, llamados técnicos, que ofrecían mejores posibilidades de éxito². Este planteamiento es muy apropiado para los deportes individuales, donde las condiciones de realización del movimiento suelen ser, por lo general, estandarizadas y estables, pero aplicado a los deportes colectivos no se adapta, ya que analiza los movimientos fuera de su contexto de aplicación. Así se plantean algunas cuestiones: ¿es posible entender un regate sin la acción de un defensor? ¿o un tapón sin un lanzamiento a canasta? Estamos seguros de que no; por esto defendemos que la enseñanza de los deportes colectivos debe basarse en el establecimiento de relaciones ajustadas entre el individuo y los elementos de su entorno (compañeros y adversarios,

¹ LASIERRA, G., «Análisis de la interacción motriz en los deportes de equipo. Aplicación del análisis de los universales ludomotores al balonmano», *Apunts*, 32, 1993, pp. 37-53.

² HERNÁNDEZ MORENO, J., *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*, Barcelona, INDE, 1994.

móvil, espacio y tiempo), adecuando progresivamente estas relaciones al aprendizaje de las técnicas específicas de cada deporte.

El objeto de estudio de este capítulo es la enseñanza de los deportes colectivos (fútbol, baloncesto, rugby, etc.) desde los 6 años hasta los 14 años. La elección de la edad no es aleatoria, sino que está hecha por corresponder, de manera general, a uno de los periodos de mayor aprendizaje motor potencial del ser humano. La indeterminación con la que nace el ser humano, debido a la falta de maduración de su sistema nervioso le permite establecer las más variadas y diferentes relaciones³, tanto consigo mismo como con el mundo exterior, en este caso con el deporte y sus elementos. Este periodo de tiempo es extremadamente delicado, ya que si el entorno (educadores deportivos y padres) no responde adecuadamente a las necesidades del niño, tanto por abuso como por defecto, se pueden malograr sus expectativas deportivas, sociales, afectivas, motrices⁴, etc. Partiremos por tanto del propio niño, conociendo sus motivaciones para comenzar la práctica deportiva, pasaremos a analizar y valorar la realidad deportiva con la que se encuentra y las características de los deportes colectivos, acabando con una propuesta enfocada desde los deportes que pretende responder a las necesidades del niño y de los propios deportes.

Siguiendo un criterio sumativo progresivo y teniendo en cuenta los principios de juego de los deportes colectivos, las necesidades de los niños y los tipos de juego, estableceremos una serie de etapas que faciliten la tarea planificadora del educador y la comprensión global del deporte al niño, donde cada elemento tenga un significado en relación con los restantes que conforman la estructura de los deportes colectivos. El objetivo de esta estructura es proporcionar al niño la oportunidad de vivir el deporte. El educador deportivo usará el juego como forma básica de enseñanza y solo en casos excepcionales, (aprendizaje de ciertos movimientos que impidan la evolución del niño) las tareas de tipo técnico.

³ RIGAL, R. et al., *Motricidad: Aproximación psicofisiológica*, Madrid, Pila Teñeña, 1979.

⁴ RODRÍGUEZ, F., «Consideraciones Biológicas sobre la competición escolar». Conferencia pronunciada en el *I Simposium Internacional sobre Deporte Escolar* (16-18 de enero de 1987), en Barcelona. (Inédito).

6.1. Niño, deporte y juego

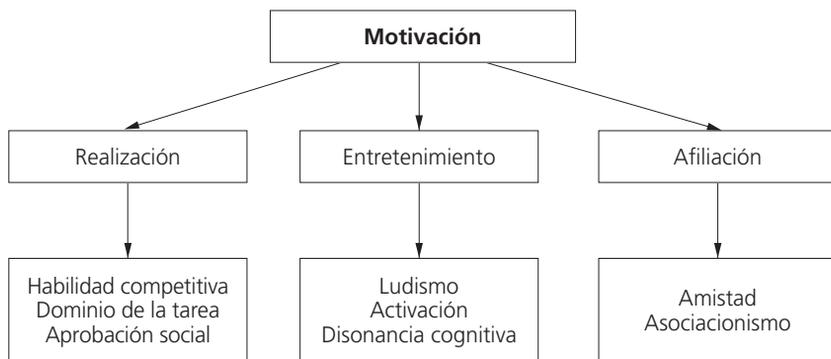
En este apartado analizamos las causas por las que el niño se acerca al deporte, cómo es éste y las características que comparte con el juego y las que lo diferencian de él. Para acabar estableceremos el fundamento teórico a partir del cual desarrollaremos nuestra propuesta.

6.1.1. ¿Qué busca un niño al entrar en el deporte? ¿Por qué practica deporte?

Conocer las razones por las cuales un niño se acerca al mundo del deporte y se mantiene en él es una información vital para el educador deportivo, ya que le permite identificar las diferentes necesidades del niño e intentar satisfacerlas. Si bien el niño se suele acercar al deporte por la influencia familiar, las razones por las que un niño practica deporte suelen ser de tres tipos y vienen recogidas en el gráfico 1, en el que se observa que son tres las motivaciones principales del niño: la realización, el entretenimiento y la afiliación, concretándose en aspectos más definidos cada una de ellas.

Gráfico 1

Motivaciones para la práctica deportiva



Fuente: ABAURREA ALZUETA, J. L., *Deporte Escolar: motivaciones para la práctica*. Conferencia pronunciada en el I Torneo Benjamín de Baloncesto, Pamplona, 1997. (Inédito).

Así, la realización se concreta en temas puramente deportivos, como la competitividad o el dominio de las tareas. El entretenimiento hace referencia a la dimensión lúdica y la afiliación a los aspectos sociales a nivel de microgrupo.

6.1.2. *¿Responde el deporte escolar a las motivaciones de los niños?*

Diferentes investigaciones sobre el tema muestran que las tasas de abandono⁵ son excesivas y por tanto la respuesta, a nuestro modo de ver, es *no*, o por lo menos no es un sí total. El niño se acerca al deporte con el afán de moverse, jugar, confrontar sus habilidades con sus amigos, de expresarse con su cuerpo, de crear nuevos y variados movimientos⁶. Sin embargo, la gran mayoría de las veces, se encuentra con un deporte escolar que repite los modelos de actuación vigentes en el deporte de alta competición, donde rendimiento y competición sustituyen a educación y recreación.

Este tipo de deporte escolar exalta, en muchas ocasiones, la competición y el triunfo como fin único, siendo los métodos tradicionales, la selección deportiva y la especialización temprana los medios que usa para conseguir sus metas. De esta forma, el niño suele acabar convirtiéndose en un simple repetidor de movimiento sin capacidad de creación y expresión, al mismo tiempo que pierde el placer y disfrute provocado por el deporte. Las consecuencias de esta situación son las siguientes⁷:

1. Pérdida de contacto con el contexto global y real de los deportes.
2. Pérdida de iniciativa por parte del niño.

⁵ ABAURREA ALZUETA, J. L., *Deporte Escolar: motivaciones para la práctica*. Conferencia pronunciada en el I Torneo Benjamín de Baloncesto, Pamplona, 1997. (Inédito).

⁶ CASAMORT, J. y SEIRULO, F., «Aspectos formativos de la E.F. y el Deporte en la edad escolar». Conferencia pronunciada en el *II Seminario profesional Deporte Escolar-escuela y deporte*, Ibiza, 1986. (Inédito).

⁷ BLÁZQUEZ, D., *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, Barcelona, INDE, 1995.

3. Cierta desencanto y aburrimiento, ya que no es tan divertido como creía.
4. Retraso en el aprendizaje, ya que sólo se juega cuando se dominan ciertas técnicas básicas.
5. Valorar sólo a aquellos que consiguen resultados.

En consecuencia, la motivación y las ganas de jugar se reducen, lo que puede provocar el abandono deportivo, situación especialmente relevante en el deporte escolar, donde el niño suele participar voluntariamente. ¿Se puede enseñar un deporte respondiendo a los intereses de los niños?

Creemos que sí es posible, aunque para ello es necesario modificar algunos de los aspectos que conforman la realidad del deporte escolar. El primer paso debe ir encaminado a lo inmediato, al contacto directo del niño con el deporte: los entrenamientos. Es muy probable que un niño pueda acabar un entrenamiento triste porque las cosas no le han salido o porque ha perdido; lo que no es admisible es que acabe su entrenamiento sin ganas de volver al día siguiente. Si esto es así no ha sido un buen entrenamiento.

Un buen entrenamiento es aquél que además de adaptarse a las necesidades y características del niño le coloca en situaciones problema en las que este deba esforzarse al límite de sus posibilidades para dominarlas primero y superarlas después produciendo el deseado aprendizaje del deporte. Entendemos que el juego es la situación problema por excelencia, ya que permite responder tanto a las necesidades del niño como a las del deporte.

En resumen y utilizando las palabras de Fernando Sánchez Bañuelos⁸, nuestra intención es que la enseñanza de los deportes colectivos se haga

1. Potenciando lo lúdico: ¡vamos a jugar!
2. Favoreciendo el contacto con la realidad: ¿quién es capaz de...?
3. Despertando la imaginación: ¿quién lo haría de otra manera?
4. Progresando en el dominio de habilidades: ¿cómo puedo aprender...?

⁸ *Ibidem.*

5. Moviéndose sin miedo a ser perfecto: ¡la próxima vez lo harás mejor!
6. Proporcionando disfrute, interés y satisfacción: ¡qué bien lo hemos pasado!
7. Desarrollando la afición por el deporte: ¡mañana otra vez!

6.1.3. *¿Tiene alguna relación el juego con el deporte?*

Se puede decir que los deportes colectivos no dejan de ser una evolución de una serie de juegos que, por sus características, la sociedad ha ido aceptando como los más adecuados para sus fines. De hecho, muchos autores, cuyo más claro exponente es Claude Bayer⁹, les denominan «juegos deportivos colectivos».

Se definen como la confrontación entre dos partes por mediación de un objeto y sobre dos metas o espacios que son atacados y defendidos alternativamente con intención de ganar. Esta confrontación está regulada por unas normas, de modo que los jugadores conservan la posibilidad de interpretar libremente las contingencias y acciones de juego en el contexto de las variables relevantes que forman el entorno deportivo¹⁰. Estos deportes se caracterizan por estar sometidos a principios generales de juego¹¹, con algunas peculiaridades para el voleibol, que representan la fuente de la acción y definen las propiedades invariables sobre las cuales se realizará la estructura fundamental de desarrollo de los acontecimientos¹². La acción de juego y los comportamientos de los jugadores vienen determinados por la posesión o no del móvil, convirtiéndose el equipo que lo posee en el ATACANTE y el que no lo posee en el DEFENSOR.

⁹ *Ibidem.*

¹⁰ UNISPORT/JUNTA DE ANDALUCÍA, *Diccionario de las Ciencias del Deporte (Edición española)*, Málaga, Unisport, 1992.

¹¹ HERNÁNDEZ MORENO, J., «Diferentes perspectivas de análisis de la acción de juego en los deportes de equipo», *RED*, vol. 2, 1988, pp. 2-11.

¹² BAYER, C., *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*, Barcelona, Hispano-Europea, 1986.

Otro de los estudiosos del deporte, Pierre Parlebas¹³, establece una serie de características que sirven para definir y diferenciar al juego del deporte y viceversa. En el cuadro 1 se observan más aspectos comunes (motricidad, competición y reglas) que diferenciales (institucionalización) entre juego y deporte. La principal diferencia estriba en el reconocimiento que un organismo (federación, asociación, etc.) presta al deporte, rigiendo la competición y las reglas, lo que hace que practicar un deporte sea igual en cualquier lugar del mundo. Los juegos, por el contrario, no son reconocidos por un organismo, siendo muy normal encontrar en diferentes países juegos muy similares pero con distintos matices.

Cuadro 1

Comparación entre características del deporte y el juego

	Deporte	Juego
Situación motriz	Sí	Sí
Competición	Sí	Sí
Reglas	Sí	Sí
Institucionalización	Sí	No

Fuente: elaboración propia a partir de PARLEBAS, P., *Elementos de Sociología del Deporte*, Málaga Unisport, 1986.

Por otro lado, si analizamos los elementos estructurales¹⁴ del juego y los deportes colectivos, encontramos grandes similitudes y algunas diferencias, como se puede ver en el cuadro 2. Así, la principal diferencia entre ambos es la estabilidad que presentan los deportes colectivos frente a la variabilidad de los juegos. Los elementos

¹³ PARLEBAS, P., *Elementos de Sociología del Deporte*, Málaga, Unisport, 1986.

¹⁴ NAVARRO, V. y JIMÉNEZ, F., «Un modelo estructural-funcional para el estudio del comportamiento estratégico en los juegos deportivos», *REF*, 71, 1999, pp. 5-13.

estructurales de los deportes colectivos, tanto en número como en cualidad (forma, tamaño, etc.), permanecen invariables (función de la institución), mientras que los juegos tienen la posibilidad de alterar su estructura. Este hecho será fundamental, como se verá más adelante, para determinar las etapas de aprendizaje de los deportes colectivos.

Cuadro 2

Comparación entre los elementos estructurales
del los deportes colectivos y el juego

	Deporte	Juego
Espacio	Determinado	Variable
Tiempo	Determinado	Variable
Compañeros	Siempre n.º determinado	A veces n.º indeterminado
Adversarios	Siempre n.º determinado	A veces n.º indeterminado
Móvil	Siempre determinado	A veces variable

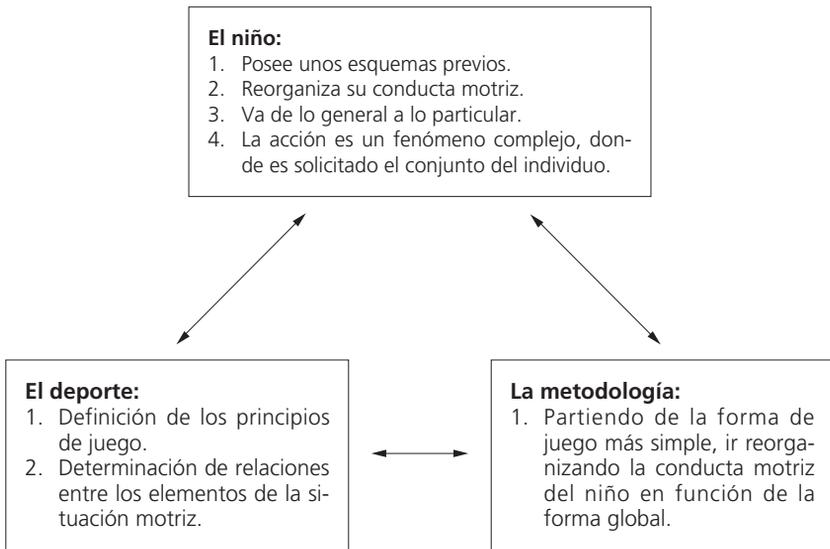
Fuente: elaboración propia.

Por las razones mencionadas entendemos que existe una relación directa entre juego y deporte, la cual los educadores deportivos deberán conocer y utilizar en sus sesiones.

A modo de resumen, en el gráfico 2 mostramos un pequeño esquema de los principales elementos en los que basamos nuestra propuesta de deporte escolar, entendiendo que de su equilibrio y la correcta interrelación entre todos sus componentes (conocimiento del niño en edad escolar, análisis de los deportes colectivos y uso de la metodología apropiada) se conseguirá obtener una buena enseñanza de los deportes colectivos.

Gráfico 2

Elementos de análisis de nuestra propuesta



Fuente: adaptado de BONNET, J. P., *Vers una Pedagogie de l'action motrice*, París, Vigot, 1988.

6.2. El proceso de enseñanza

Como ya hemos indicado, este capítulo se refiere a la enseñanza de los deportes colectivos durante el periodo que va desde los 6 a los 14 años. Pensamos que ésta debe girar sobre una serie de máximas¹⁵ que deben regir cualquier proceso de iniciación deportiva, sea de un deporte colectivo o de uno individual:

1. Proporcionar disfrute, interés y satisfacción
2. Favorecer la socialización-cooperación
3. Estimular el juego limpio

¹⁵ BLÁZQUEZ, D., *op. cit.*

4. Desarrollar la iniciativa propia, emancipación y autonomía
5. Propiciar el entendimiento y comprensión de la actividad
6. Ampliar el acervo motor de habilidades motrices deportivas
7. Perfeccionar y progresar en la ejecución de las habilidades
8. Orientar y ayudar a la adaptación deportiva
9. Permitir la opcionalidad y encauzar hacia una especialización
10. Fomentar buena disposición para el rendimiento deportivo

El orden de estas máximas no es aleatorio. Si se observan bien se puede comprobar que las tres primeras intentan conseguir que al niño le guste el mundo del deporte. Las tres siguientes se dirigen a una profundización y entendimiento por parte del niño de sus propias posibilidades y de las que el deporte le ofrece. La 7, la 8 y la 9 se refieren a la especialización deportiva; mientras que la 10, en caso de que el niño tenga posibilidades, le ofrece la posibilidad de obtener rendimientos deportivos e incluso dirigir su futuro profesional hacia el deporte. Es decir, se busca un progreso desde una interés general a una implicación total en un deporte concreto.

6.2.1. *Etapas de enseñanza*

Son muchos los autores que han desarrollado teorías sobre la forma de enseñar los deportes colectivos a partir de la propia evolución del individuo, estableciendo diferentes etapas o fases. De todas ellas hemos obtenido importantes aportaciones para nuestro modelo. Este parte del propio individuo, «YO», dirigiéndose hacia las diferentes relaciones que se establecen con los demás elementos: su propio cuerpo, el móvil, los compañeros y los adversarios, desde las relaciones más sencillas hasta las más complicadas¹⁶:

1. Yo y el otro
2. Yo y los otros
3. Yo y el equipo
4. Yo y el deporte

¹⁶ Adaptado de VANKERSCHAUVER, J., «La formación del futbolista en la escuela o en el club», *RED*, I, 2, 1987, pp. 55-64.

Es éste un modelo que pretende apoyar el desarrollo del multi-deporte hasta la edad de 12-13 años, en la que entendemos que el niño ya está preparado para elegir el deporte que quiere aprender. Por otro lado, en aquellos lugares donde se opte por un deporte antes de esta edad, su aplicación es igualmente válida, puesto que, si bien se dará una mayor especialización del movimiento, los principios lúdicos en los que se basa son igualmente importantes.

Para finalizar, conviene aclarar que la estructuración de las etapas pretende ser progresiva e integradora. Cada etapa se solapa en un principio y se integra después en la siguiente tanto en objetivos como en contenidos. El dominio de un objetivo lleva a un nivel mental y motor, que en la siguiente etapa aumentará con la aparición de nuevos problemas y la necesidad de demandar nuevos recursos o ajustar los que ya se poseían.

1. Primera etapa: «yo y el otro»

Entre los 6 y los 9 años, el niño juega con un balón queriendo controlarlo hasta que llega otro y se lo quiere quitar. Este niño se encuentra en un periodo óptimo para el aprendizaje motor, por lo que el principal objetivo de esta etapa será desarrollar al máximo el potencial motor generalizado del niño creando una base amplia y variada de movimientos globales a partir de la cual irán apareciendo movimientos más coordinados hasta llegar a las técnicas específicas de cada deporte.

El vehículo principal de este viaje será el uso de juegos de todo tipo, que, además de garantizar la acumulación de experiencias variadas y ricas, proporcionarán la posibilidad de crear conexión entre lo que el niño ya conoce y el deporte, de una forma agradable y divertida, asentando el interés del niño por el mundo del deporte. A continuación se citan algunos de los contenidos de este periodo:

1. Principios estratégicos (ver cuadro 5)
2. Desarrollo de las capacidades motrices básicas, tanto coordinativas como condicionales, a partir de la realización de habilidades y destrezas inespecíficas.
3. Iniciación a las habilidades motrices específicas.

4. Familiarizarse con el material y el espacio.
5. Conocimiento de reglas básicas.
6. Aprovechamiento del factor lúdico del deporte.

2. Segunda etapa: «yo y los otros»

En este periodo, de los 10 a los 12 años, el niño comienza a jugar cooperando con otros niños al mismo tiempo que descubre que existe más de un niño que le quiere quitar el balón. Este momento constituye un punto clave para el futuro del niño, ya que su desarrollo evolutivo le permite comenzar a tomar decisiones, bien en el propio juego (¿lanzo, boto o paso?) o sobre el propio juego (¿cuál me gusta más?).

El entrenamiento mantiene las mismas líneas metodológicas que en el periodo anterior, al mismo tiempo que se centra en el aprendizaje de uno o varios deportes, sin que esto suponga una especialización total y definitiva. Al mismo tiempo comienza a competir por primera vez con otros colegios o clubes, siendo fundamental encauzar al niño y todo su entorno hacia un concepto de competitividad sana, donde ésta se convierte en un instrumento para la mejora personal y de los demás, relativizando el concepto de ganar de cualquier forma. A continuación se citan algunos de los contenidos a trabajar durante este periodo:

1. Principios estratégicos (ver cuadro 5).
2. Desarrollo de las capacidades motrices básicas.
3. Desarrollo de las habilidades motrices específicas.
4. Dominio del espacio y el tiempo de juego.
5. Desarrollo de la táctica individual e iniciación a la colectiva.
6. Profundización en el conocimiento de las reglas.
7. Acercarse al deporte desde su vertiente lúdica.

3. Tercera etapa: «yo y el equipo»

La base principal de esta etapa es la relación del niño, de entre 13 y 14 años, que quiere jugar con su equipo y el de los contrarios. Elige el deporte en el que quiere desarrollarse, aprendiendo nuevas ideas y movimientos sobre el mismo y conectándolas con la amplia

base adquirida durante las dos primeras etapas. A continuación se citan algunos de los contenidos de este periodo:

1. Principios estratégicos (ver cuadro 5).
2. Desarrollo de las capacidades motrices.
3. Aumento y perfeccionamiento de los recursos técnico-tácticos, individuales y colectivos.
4. Vivencia global del deporte: competición, juego, etc.

A partir de este momento los grandes cambios que se producen en la adolescencia obligan a ajustar el tipo de trabajo que se desarrolla. Así, el juego, sin dejar de ser un elemento principal, deja paso a la profundización en el aprendizaje de las técnicas del deporte elegido. Si las etapas se han cubierto correctamente, aunque el niño no quiera someterse a la obligación de participar en las competiciones federativas o no se vea capacitado para ser un buen jugador, podemos estar seguros de que ha recibido una buena educación lo que le permitirá mantenerse conectado al mundo del deporte desde otra de sus facetas: como practicante, entrenador, árbitro, etc.

4. Cuarta etapa: «yo y el deporte»

Superado el periodo de iniciación deportiva, se encuentra esta etapa. En ella el objetivo principal es la especialización, perfeccionamiento y búsqueda de rendimiento deportivo. Los profundos cambios producidos por la pubertad convierten al adolescente en un ser falto de coordinación y equilibrio, lo que implica un reajuste de sus relaciones con el móvil, los compañeros y los adversarios, siendo éste un momento adecuado para entrenar mediante métodos analítico-directivos las diferentes técnicas específicas del deporte elegido. Las características de esta etapa deportiva son las que siguen:

1. Entrenamiento especializado y desarrollo de la condición física específica.
2. Enseñanza y perfeccionamiento de todas las destrezas del deporte.
3. Importante papel de la competición.
4. Automatización de los movimientos.
5. Integración en clubes o asociaciones deportivas dirigidas al rendimiento.

En el cuadro 3 se presenta un resumen a cada una de las etapas comentadas. Se incluyen temas que se han de tener en cuenta para su desarrollo: las necesidades técnicas que se deben trabajar, la cantidad y cantidad de reglas que rigen los juegos, la estrategia y las diferentes interacciones que se establecen entre los diferentes elementos: jugador, móvil, compañero/s y adversario/s.

Cuadro 3

Características de las etapas de enseñanza

	Edad	Técnica	Reglas	Estrategia	Interacción
«Yo y el otro»	7 a 9 años.	La básica para poder comenzar a jugar.	Básicas para jugar.	Simple 1×0 y 1×1 .	Yo y mi cuerpo. Yo y el móvil. Yo, el móvil y el adversario.
«Yo y los otros»	10 a 12 años.	Básica aplicada a los deportes.	Aumento cuantitativo.	Combinada 2×0 , 2×1 , ..., 3×3 .	Yo, el móvil y mi compañero. Yo, el móvil, mi compañero y el adversario. Yo, el móvil, los compañeros y los adversarios.
«Yo y el equipo»	13 a 14 años.	En función de la estrategia.	Aumento cualitativo.	Colectiva básica 5×5 , 7×7 , 11×11 , etc.	Yo, el móvil, el equipo y los adversarios.
«Yo y el deporte»	15 años en adelante.	Específica de cada deporte y automatizada.	Reglamento.	Colectiva total.	Profundización y especialización de interacciones de las etapas anteriores en función del deporte elegido.

Fuente: elaboración propia.

6.2.2. Principios estratégicos

Al analizar los deportes colectivos hemos constatado la existencia de una serie de principios comunes a todos ellos. Estos principios conforman la estrategia que todo niño debe ir dominando para

aprender a jugar a cualquier deporte colectivo, por lo que deben estar en cualquiera de las tareas que se presenten a los niños, ya que *«no parece dudoso que en el dominio de las actividades físicas y deportivas el conocimiento y el dominio de algunos principios en una actividad facilitarán el aprendizaje y la práctica de otra en la que los mismos principios están implicados»*¹⁷.

Cuadro 4

Principios de juego de los deportes colectivos

Principios generales de juego			
Ofensivos	Controlar el móvil.	Progresar hacia la meta.	Alcanzar la meta.
Defensivos	Recuperar la posesión del móvil.	Dificultar la progresión hacia la propia meta.	Impedir alcanzar la propia meta.

Fuente: adaptado de BAYER, C., *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*, Barcelona, Hispano Europea, 1986.

Para entenderlos mejor, hagámonos esta pregunta ¿qué ocurre cuando a un grupo de niños se les deja un balón? Cuanto más pequeños sean, su principal intención será poseer el balón. Aquél que lo consiga se alejará de los demás desplazándose por el espacio, mientras que los demás intentarán quitarle la pelota impidiéndole avanzar; si esto se produce en un espacio donde se encuentre alguna canasta o portería o cualquier otro objeto al que se le dé un valor, el poseedor del balón se dirigirá hacia allí para intentar anotar y los demás intentarán apoyarle o evitarlo. Es decir, sin que nadie les haya enseñado aplican los principios generales de juego, de manera individual al inicio y colectivamente después. Estos principios se concretan para cada una de las diferentes etapas, siendo el referente principal de enseñanza de los

¹⁷ PINON, B., «La Transferencia en las situaciones de Aprendizaje Motor», *Annales de TENSEPS*, 32, 1983, pp. 21-24.

juegos. En el cuadro 5 se especifican los diferentes niveles de principios de juego a desarrollar en las etapas de aprendizaje.

Cuadro 5
Principios de etapa

	Controlar el móvil	Progresar hacia la meta	Alcanzar la meta
Yo y el otro	—Controlar mi cuerpo —Controlar el móvil solo —Controlar el móvil frente al adversario	—Progresar con mi cuerpo —Progresar con el móvil solo —Progresar con el móvil frente al adversario	—Alcanzar la meta con mi cuerpo —Alcanzar la meta solo —Alcanzar la meta frente al adversario
Yo y los otros	—Controlar el móvil con el compañero —Controlar el móvil con el compañero, frente al adversario —Controlar el móvil con los compañeros, frente a los adversarios	—Progresar con el móvil con el compañero —Progresar con el móvil con el compañero y frente al adversario —Progresar con el móvil con los compañeros y frente a los adversarios	—Alcanzar la meta con el compañero —Alcanzar la meta con el compañero y frente al adversario —Alcanzar la meta con los compañeros y frente a los adversarios
Yo y el equipo	Controlar el móvil mediante la acción conjunta de todo el equipo frente al equipo contrario	Progresar hacia la meta mediante la acción conjunta de todo el equipo frente al equipo contrario	Alcanzar la meta mediante la acción conjunta de todo el equipo frente al equipo contrario
Yo y el deporte	Controlar el móvil mediante la acción conjunta de todo el equipo frente al equipo contrario mediante el uso de técnicas y tácticas específicas del deporte elegido	Progresar hacia la meta mediante la acción conjunta de todo el equipo frente al equipo contrario, mediante el uso de técnicas y tácticas específicas del deporte elegido	Alcanzar la meta mediante la acción conjunta de todo el equipo frente al equipo contrario, mediante el uso de técnicas y tácticas específicas del deporte elegido

Fuente: adaptación de LASIERRA, G. y LAVEGA, P., *1015 juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes de equipo*, Barcelona, Paidotribo, 1993.

Tras los principios de etapa se realiza una última concreción estableciendo los principios individuales para cada jugador en función de su pertenencia al equipo atacante o defensor (jugador con balón del equipo atacante, jugador sin balón del equipo atacante y jugador del equipo sin balón) y de su relación con los elementos estructurales de los deportes colectivos. En el cuadro 6, se puede observar que a los tres tipos de roles generales que se pueden dar en

una competición, denominados A, B y C, les corresponden diferentes funciones respecto del elemento estructural con el que se les relacione. Por ejemplo, el jugador A (jugador con balón) en relación con el espacio debe buscar y crear espacios libres, mientras que si se relaciona con B (jugador defensor) debe o fijarlo o evitarlo.

Cuadro 6

Principios individuales de juego, en función de los tipos de rol y los elementos estructurales de los deportes

	A	B	C
Espacio	Buscar y crear espacios libres de progresión hacia la meta	Buscar y crear espacios libres de progresión hacia la meta, asegurando la llegada del móvil	Cerrar espacios de progresión, ofreciendo a los adversarios espacios exteriores Cerrar líneas de pase y lanzamiento y/o recepción
Tiempo	Controlar voluntariamente la aceleración / deceleración del juego	Ídem	Ídem
Móvil	Conservar el móvil Progresar hacia la meta Alcanzar la meta	Ofrecer apoyos para conservar y hacer progresar el móvil	Recuperar el móvil Dificultar su progresión Proteger la meta
	A-A	B-B	C-C
Compañeros	Jugar para que el compañero finalice o continúe la acción de juego Finalizar o continuar las acciones de juego iniciadas por los compañeros	Jugar para que el compañero continúe la acción de juego	Cubrir al compañero Cambiar de adversario con el compañero
	A-C		C-A
Adversarios	Fijar al oponente Evitar al oponente		Interponerse entre el oponente y la meta respondiendo a las acciones del adversario Anticiparse al adversario provocando acciones ineficaces

A: jugador con balón.

B: jugador sin balón, equipo con balón.

C: jugador sin balón, equipo sin balón.

Fuente: adaptación de NAVARRO, V. y JIMÉNEZ, F., «Un modelo estructural-funcional para el estudio del comportamiento estratégico en los juegos deportivos», *REF*, n.º 71, 1999, 5-13.

6.2.3. Principios metodológicos

Como se ha mencionado anteriormente, la metodología es un aspecto principal en la enseñanza de los deportes colectivos. Entendemos que la elección pensada y meditada de uno u otro método de enseñanza es una de las prioridades de todos los educadores deportivos. Por tanto, la pregunta que nos hacemos es cómo enseñar los deportes colectivos.

Aunque no es ésta una pregunta reciente, sí se puede decir que está siempre de actualidad. Allá por los años sesenta, la perspectiva conductista¹⁸ se impuso en la enseñanza de los deportes colectivos, de forma que la repetición de los movimientos con referencia al modelo del campeón era aplicada a cualquier tipo de deporte y deportista independientemente de sus características. Con el paso del tiempo y un mejor análisis de los deportes colectivos desde las acciones tácticas se va superando el planteamiento anterior. Es decir, se entiende que en este tipo de deportes, además de la técnica (ejecución motriz) interviene también la táctica (percepción, toma de decisiones y retroalimentación)¹⁹. En palabras de Merleau-Ponty, «*aprender nunca es llegar a ser capaz de repetir el mismo gesto, sino de dar a la situación una respuesta adaptada por diferentes medios*»²⁰.

Para ello es necesario un método de enseñanza que permita al individuo aprender a jugar un deporte desde él mismo y desde el propio deporte. En este punto vamos a ir especificando cómo hemos llegado a la conclusión de que el juego es nuestra opción básica de enseñanza-aprendizaje de los deportes colectivos. Para especificar más nuestra propuesta se establecen dos principios directrices del proceso de enseñanza de los deportes: de lo sencillo a lo complejo, y de lo genérico a lo específico.

1. De lo sencillo a lo complejo

Cualquier situación que se presente al niño debe ser un reto, donde la elaboración y organización de las respuestas le exija (en el

¹⁸ SEIRULO, F., «La preparación física aplicada a los deportes colectivos», *Cadernos técnico-pedagógicos do INEFG*, núm. 7, mayo de 1993, pp. 3-7.

¹⁹ GRACA, A. et al., *op. cit.*

²⁰ Cfr. BAYER, C., *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*, Barcelona, Hispano Europea, 1986, pp. 69-70.

ámbito perceptivo, decisonal, motor o de relación) plantearse algún tipo de estrategia para resolver el problema²¹. No se puede olvidar que «*la complejidad de la tarea que se proponga debe estar reducida hasta el límite de lo necesario para que cualquier niño pueda comenzar su aprendizaje jugando*»²².

Así, el educador deportivo propondrá tareas que sean susceptibles de ser resueltas por los niños mediante sus propios recursos o bien con alguna pequeña ayuda. En la medida en que el nivel de recursos de los niños jugando sea mayor crecerá el nivel total de dificultad de la tarea. El secreto está, por tanto, en cómo elegir el juego que posea la dificultad adecuada. Para ello no existen reglas fijas, pero sí pueden sugerir algunas propuestas:

- a) Usar situaciones en las que la responsabilidad de resolver la tarea recaiga en el propio niño y no en el educador deportivo.
- b) Descomponer el deporte a trabajar en unidades tácticas sencillas: 1×0 , 1×1 , 2×1 ²³, etc.
- c) Comenzar con espacios amplios, en proporción al número de jugadores, para ir limitando el espacio progresivamente.
- d) Comenzar con las reglas esenciales que permiten jugar, aumentándolas progresivamente con el objeto de dificultar y mejorar las acciones motrices.
- e) Comenzar dando bastante ayuda hasta lograr agilidad en el juego; a partir de ahí ir disminuyéndola progresivamente para trasladar el control y la responsabilidad al jugador.

2. De lo genérico a lo específico

Si se quiere evitar la especialización temprana en la enseñanza de cualquier deporte, será necesario crear una base amplia de movimientos globales, inespecíficos y válidos para aplicar en cualquier

²¹ BLÁZQUEZ, D., «Elección de un método en educación física: las situaciones problema», *Apunts*, XIX, 74, 1982, pp. 91-97.

²² VICIANA, J., «La planificación del deporte escolar en el curriculum de la EF. Los factores de progresión en las tareas, la motivación y la continuidad en la práctica extraescolar», *Rev. Digital: Lecturas: Educación Física y Deportes*. www.sportques.com/ revista, 1999.

²³ Según nomenclatura deportiva.

juego, ajustándose progresivamente a uno o varios deportes. Para ello el educador deportivo debe dominar el uso de diferentes parámetros estructurales (el espacio y el tiempo, las metas a alcanzar, el móvil y número de jugadores²⁴), ya que ellos regulan la funcionalidad del juego (movimiento). Esto se especifica en las siguientes directrices:

- a) Comenzar a usar formas simples de juego para ir dando paso a juegos más codificados y estructurados, hasta llegar al deporte.
- b) De la ejecución global de los gestos a la técnica específica.
- c) De elementos estructurales genéricos y variados a los idénticos.
- d) De relaciones de cooperación-oposición a las de ataque-defensa.

Tras lo expuestos anteriormente, queda claro que presentamos un modelo opuesto a la teoría del «drill» para asumir la pedagogía de las tareas²⁵, donde solucionar problemas motores a partir del análisis de la información que el profesor, la tarea y sus propios medios le proporcionan es la principal función del niño. Entendemos que el juego es una fuente inagotable de situaciones problemas y se convierte en la tarea esencial en el aprendizaje del niño. En consecuencia, proponemos una clasificación de juegos que puede ser una herramienta útil para el educador deportivo.

1. **Genéricos:** todos aquellos juegos que se alejan de las estructurales clásicas de los deportes. Podrían corresponderse con los juegos tradicionales, infantiles, etc., o con la clasificación elaborada por Blázquez²⁶: estructuración simple, codificados y reglamentados.
2. **Modificados:** su principal característica es la limitación de alguno de los parámetros estructurales de los deportes, fundamentalmente centrados en el espacio y número de jugadores: 1×0 , 1×1 , 2×0 , 2×1 , 2×2 , 3×2 y 3×3 .

²⁴ NAVARRO, V. y JIMÉNEZ, F., «Un modelo estructural-funcional para el estudio del comportamiento estratégico en los juegos deportivos», *REF*, 71, 1999, pp. 5-13.

²⁵ RUIZ PÉREZ, L. M., *Deporte y Aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*, Madrid, Visor, 1994. La teoría del «drill» hace referencia al tipo de ejercicio analítico y perfectamente medido que se usa para la enseñanza de las técnicas deportivas.

²⁶ BLÁZQUEZ, D., *op. cit.*

3. **Específicos:** se acercan a la estructura propia de los deportes en el número de jugadores (5×5 , 7×7 , 9×9 , etc.), pero se realizan variaciones del tamaño del área, de creación de nuevas áreas, de las metas (canastas más bajas o altas, porterías de menor altura y anchura, etc.) o del móvil o de las reglas. Los ejemplos más claros suelen ser los llamados juegos minis.

En el cuadro 7 se presentan las características generales de los diferentes tipos de juego respecto de los elementos estructurales del deporte (espacio, móvil, tiempo, jugadores y reglas). En el cuadro 8 se presenta la adaptación de los juegos a las diferentes etapas de enseñanza.

Cuadro 7
Características de los juegos

	Espacio		Móvil	Tiempo	Jugadores	Reglas
	Area	Meta				
Genéricos	Formas y tamaños variados	Líneas, aros, jugador, conos, etc.	Pelotas de distintos tamaños y formas, propio cuerpo, picas, aros, etc.	Libre	Todos	Propias del juego
Modificados	Forma y tamaño del propio deporte o modificado	Propio del deporte o modificado	Propio del deporte o modificado	Libre	Repartición en función de la fase	Propias del deporte o modificadas
Específicos	Forma y tamaño establecidos por el deporte para cada edad	Forma y tamaño establecidos adaptados para facilitar su consecución	Forma y tamaño establecidos por el deporte para cada edad	Reglamentado	N.º propio del deporte	Propias del deporte

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 8

Relación entre etapas de enseñanza y los distintos tipos de juego

	«Yo y el otro»	«Yo y los otros»	«Yo y el equipo»	«Yo y el deporte»
Genéricos	Organización simple Codificados	Reglamentados	Todos	Todos
Modificados	1 × 0 y 1 × 1	2 × 0, 2 × 1, 2 × 2, 3 × 2 y 3 × 3	5 × 5, 7 × 7, 11 × 11, etc.	Combinaciones Tácticas y técnicas
Específicos	Mini deporte	Mini deporte y deporte	Deporte	Deporte

Fuente: elaboración propia.

6.2.4. Desarrollo práctico

Entendemos que programar es una de las funciones principales de los educadores deportivos. Llevar a cabo una programación anual o trimestral puede ser motivo de otro capítulo, pero no queremos acabar éste sin mostrar un ejemplo práctico de como programar un entrenamiento.

El educador debe conocer el contexto en el que va a desarrollar su labor, el material con el que cuenta, el espacio y sus posibles modificaciones, etc., así como el grupo de aprendizaje en número, sexo, edad, características socioeconómicas, características físicas, motivaciones para la práctica, etc.

6.2.4.1. Establecer los objetivos

Como se ha visto en el capítulo III, el educador deportivo es el responsable del último nivel de concreción curricular. Por eso, una vez conoce el contexto en que va a desarrollar su labor, debe elegir los objetivos a conseguir. En nuestro caso nos centraremos en los principios de juego, por este orden:

1. Principios generales de juego
2. Principios de etapa
3. Principios individuales

El orden va desde lo más genérico y global hasta lo más específico y concreto.

6.2.4.2. Elegir y estructurar los contenidos

Una vez se sabe adónde se quiere llegar ha llegado el momento de establecer el camino. Y el camino se recorre jugando. ¿Cómo elegir los juegos? El tipo de juego a utilizar sería aquél que está basado en la acción motriz propuesta desde fuera pero aceptada por el niño, que sea creativo, fluido, cambiante, flexible, variado, imaginativo y propiciador de dinámica de grupo e iniciativa personal, que permita conocer e interpretar el mundo que rodea al niño, o por lo menos parte de él²⁷. Un juego en el que el niño sienta que es el verdadero protagonista de la acción. Además debemos considerar unas premisas básicas:

1. Que el juego responda a los objetivos previstos.
2. Que se ajuste a la experiencia previa y las capacidades psicomotrices de los niños.

Cada sesión debe tener tres partes bien diferenciadas (véase el gráfico 3), en cada una de las cuales aparecerán los distintos tipos de juego, desde los más genéricos a los más específicos. Esta estructura, además, se adaptará a la curva de intensidad²⁸, comenzando con una exigencia física no demasiado fuerte para ir subiendo progresivamente hasta el máximo y acabar en un momento de cansancio muscular pero de buen tono mental.

Gráfico 3

Estructura de sesión a partir de los distintos tipos de juego



Fuente: elaboración propia.

²⁷ MIRANDA, J., «Juego motriz: sus valores educativos y socioculturales», *REF*, 50, 1990, pp. 2-12.

²⁸ PILA TELEÑA, A., *Metodología de la educación físico deportiva*, Madrid, Pila Teleña, 1978.

Es muy interesante que al acabar un juego se establezca un pequeño diálogo entre el educador y los niños, mediante la realización de una serie de preguntas, previamente preparadas, que proporcionen a los niños una visión global de lo que han hecho durante el desarrollo del juego.

6.2.4.3. Puesta en práctica

Una vez comenzada la sesión, el protagonismo principal de los niños se hace más evidente si cabe. El educador pasa a ser el guía que muestra el camino hacia el objetivo buscado, dejando que los niños recorran el camino que les lleve a dominar y entender el juego. Sus funciones serán las siguientes:

1. Mostrarles los juegos animándoles a jugar.
2. Temporizar los juegos.
3. Adaptar o suprimir los juegos en función de su desarrollo.
4. Normativizar y confiar a los niños algunas funciones de organización: arbitraje, colocación de material, trazado de campo, ser el educador deportivo, etc.
5. Informar y proclamar el resultado, analizándolo.
6. Mantener pequeños momentos de diálogo en los que se analizan los problemas para cumplir el objetivo y las posibles soluciones.

6.2.4.4. Evaluación

Tras cada sesión el educador deportivo recogerá y analizará todos aquellos datos que considere relevantes con el objeto de corregir o potenciar aquellos aspectos que no hayan quedado suficientemente bien trabajados. Así mismo anotará las posibles incidencias, variantes nuevas ocurridas en el juego o alguna idea que los niños le hayan transmitido para mejorar los juegos. En el cuadro 9 se muestran algunos de los problemas que pueden surgir en una sesión, estableciendo las posibles causas. A partir del establecimiento de un diálogo con los niños sobre los problemas o incidencias que han ocurrido, el educador puede sacar conclusiones compartidas con los niños y variar alguno de los aspectos del juego, haciéndolo más educativo y divertido.

Cuadro 9

Evaluación de la sesión

Evaluación de la sesión			
Problemas	Causas	Diálogo	Soluciones
<p>Individuales</p> <p>Absorción del móvil No control del móvil Caídas continuas Lentitud en las acciones Pérdida de orientación</p> <p>Colectivos</p> <p>Juego no comprendido Demasiado agrupados Disputas por el móvil Falta de sincronización Jugadores retirados</p>	<p>Malas percepciones</p> <p>Lenguaje Su cuerpo Espacio Traectorias del móvil Velocidad</p> <p>Relaciones mal establecidas</p> <p>Niño-niño Niño-educador Niño-grupo Grupo-grupo</p> <p>Causas efectivas</p> <p>Miedo, alegría, indiferencia frente al educador, la actividad, el otro, los demás o el material.</p> <p>Capacidades físicas</p> <p>Falta de fuerza, flexibilidad, velocidad, resistencia, coordinación o equilibrio.</p>	<p>Sobre acciones</p> <p>Individuales Colectivas</p> <p>Sobre el juego</p> <p>Gusta Divierte Sufro Aprendo</p>	<p>Cambiar</p> <p>Forma o tamaño del espacio</p> <p>Variar</p> <p>El material utilizado</p> <p>Alterar</p> <p>El número o roles de los jugadores</p> <p>Modificar</p> <p>Las relaciones entre y con el material, el espacio, tiempo, los compañeros, etc.</p>

Fuente: adaptado de BLÁZQUEZ, D., *Iniciación a los deportes de equipo*, Barcelona, Martínez Roca, 1986.

6.2.4.5. Ejemplo de sesión

Fecha: 25-05-00. Sesión: 35. Profesor: Carlos Sergio. Lugar: Frontón. Etapa: yo y el otro. N.º de alumnos: 16.

Material: campo de balonmano, un balón de baloncesto por niño y un balón de fútbol.

Objetivo de etapa: controlar el móvil yo solo.

Objetivo individual: buscar espacios libres.

Cuadro 10

«El deporte debe ser un tiempo de juego,
no un espacio donde se hable de juego»

	Tiempo	Actividad	Diálogo	Observaciones
Información	2'	Se explican los juegos que vamos a desarrollar, además de formarse las parejas y equipo y de comentar algunas dificultades que pueden aparecer.		
Genéricos	10'	Tocar y parar: los jugadores se reparten libremente por una zona circular. Uno se la queda y debe perseguir a los demás. Al que le toque, sale del campo y se convierte en perseguido, pasando a ser perseguido el otro. Los perseguidos imitan a un animal. Se introduce más de un perseguidor. Se puede introducir un material con el que el perseguidor deba tocar.	¿Cómo me escapo mejor? ¿Puedo perseguir a todos a la vez?	
Modificados	10'	Carrera de serpientes: se forman grupos de cinco jugadores, cada uno con su balón. Cada grupo forma una fila en la que hay un metro y medio de distancia entre jugadores. A la voz de «ya», el último jugador, sorteando a sus compañeros en zigzag, se coloca el primero y grita «serpiente». Ver el equipo consigue que todos sus jugadores hagan el recorrido antes. El desplazamiento se hace con el balón en los pies.	¿Se puede llevar el balón sin mirarlo? Si puedo mirar ¿veo al que quiere pillar-me o a los obstáculos? ¿Qué juego nos ha parecido más difícil?	
	10'	Carrera de números: cada jugador con un balón se desplaza por todo el campo de balonmano, dibujando con su trayectoria el número que se ha dicho. Se transporta el balón con el pie. Pedir números muy grandes o muy pequeños. Usar pequeñas sumas o multiplicaciones para hallar el número.		
	10'	El avión estropeado: todos los jugadores con un balón. Se nombra a uno de ellos jugador muralla. Su función será ir de un lado al otro del campo de balonmano con los brazos abiertos simulando que es un avión averiado. Los demás hacen las veces de humo y siempre deben de estar detrás del avión. Pierde aquél que se quede delante del avión. Se transporta el balón con el pie. Introducir dos aviones.		
Específicos	10'	Mini fútbol: se hacen dos equipos con todos los jugadores y se juega un partido de fútbol donde se sustituyen las porterías por las líneas de fondo, posibilitando que las opciones de marcar y los desplazamientos sean mayores.	¿Los contrarios me estorban? ¿Cómo puedo evitarlos para marcar?	
Vuelta a la calma	3'	Todos en círculo comentamos lo que más nos ha gustado, quienes han ganado más veces y por qué, además de lo que nos gustaría repetir en otro entrenamiento.		

Fuente: elaboración propia.

Documentos de Estudios de Ocio

Este libro tiene su origen en un proyecto sobre deporte escolar llevado a cabo conjuntamente por el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz y el Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto durante el año 1999. Dicho proyecto incluía un curso de formación para diferentes agentes relacionados con este tipo de deporte: técnicos del ayuntamiento, educadores deportivos, profesores de Educación Física, docentes universitarios y miembros de equipos directivos de centros escolares y de asociaciones de padres. La obra recoge en el primer capítulo las principales conclusiones a que llegaron los profesionales que se responsabilizaron del mismo, al intentar construir un marco de referencia conceptual compartido, así como su propuesta de un modelo de deporte escolar recreativo educativo. También se sistematizan, a lo largo de los seis capítulos de que consta, los contenidos más importantes que se desarrollaron en el curso de formación.



Universidad de
Deusto

Deustuko
Unibertsitatea

